Bahar 2024 Yıl 53 Sayı 242

# MİLLÎ EĞİTİM

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

# MİLLÎ EĞİTİM

**Bahar** / Spring 2024 • **Yıl** / Year: 53 • **Sayı** / Number: **242**

**Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.**
*Published quarterly. A refereed journal.*

**Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi**
*The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education*
*Prof. Dr. Yusuf TEKİN*
*Millî Eğitim Bakanı*
*Minister of National Education*

**Genel Yayın Yönetmeni**
*General Publishing Director*
*Doç. Dr. Ömür Fatih KARAKULLUKÇU*
*Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
*General Director of Support Services*

**Yayın Yönetmeni**
*Publishing Director*
*Habip SALBAŞ*
*Ders Kitapları, Kültür Eserleri ve Yayımlar Daire Başkanı*
*Department of Textbooks, Cultural Works and Publications*

**Yazı İşleri Müdürü**
*Chief Editor*
*Hakkı USLU*

**Yayın Kurulu**
*Editorial Board*
*Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)*
*Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)*
*Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)*
*Prof. Dr. Mustafa ORÇAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)*
*Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK (Erciyes Üniversitesi)*
*Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Bursa Uludağ Üniversitesi)*
*Doç. Dr. Adem POLAT (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)*
*Doç. Dr. Fatma Elif ERGİN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)*
*Doç. Dr. Gülnur AYDIN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)*

**Başeditör**
*Editor in Chief*
*Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ*

**Editörler**
*Editors*
*Hakkı USLU*
*Melek GEREK*
*Nurcan ŞEN*

**Ön İnceleme Komisyonu**
*Pre-evalution Board*
*Hakkı USLU*
*Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ*
*Melek GEREK*

**İngilizce Danışmanı**
*English Adviser*
*Nurcan ŞEN*

**Kapak Tasarımı**
*Cover Design*
*Berat YURTALAN*

**Dizgi**
*Typesetting-Composition*
*Pınar BALKIŞ*

**Adres**
*Address*
*Millî Eğitim Bakanlığı*
*Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
*e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr*
*Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13*

**Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları**
*Publications of Ministry of National Education*
*9488*

**Süreli Yayınlar Dizisi**
*Periodicals Series*
*374*

**24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 150 adet basılmıştır.**
*The journal was printed as 150 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.*

*Millî Eğitim dergisi;* **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

**Abonelik Şartları**

*Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.*
*Abonelik için yıllık abone bedelinin* **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
**TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93** *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

**Baskı-Dağıtım**

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü*
*(0312) 413 42 03*

# İçindekiler
*Table of Contents*

## **ARAŞTIRMA MAKALELERİ /** RESEARCH ARTICLES

**1. Metaverse Destekli Fen Eğitimi** / *Metaverse-Based Science Education* • Sabri KAN, Ahmet KUMAŞ .....**659**

**2. Kalıpyargı Tehdidinin Erkek Öğrencilerin Dil Öğrenme Başarıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi /** *An Examination of Stereotype Threat Effects on Male Students' Language Learning Performance* • Süleyman AVCI, Tuncay AKINCI, Mine AVCI .....**695**

**3. Mülteci Ebeveynler ve Çocukları için Duygu Koçluğu Müdahale Programı: Bir Eylem Araştırması /** *Emotion Coaching Intervention Program for Refugee Parents and Children: An Action Research* • Fatma Canan DURGUNGÖZ .....**713**

**4. Müzik Eğitiminde Muzogram Tekniğinin Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri /** *Opinions of Pre-service Teachers on Using the Muzogram Technique in Music Education* • Neriman SOYKUNT, Emine ARIKHAN .....**741**

**5. Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Tutum Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi /** *Investigation of Music Teachers' Job Satisfaction and Attitude Levels According to Their In-Service Training* • Siyar KÖKSAL, Ersan ÇİFTCİ.....**757**

**6. Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Kitaplarındaki İzmir Türkülerinin Kullanım Durumlarının Değerlendirilmesi /** *Evaluation of Use Cases of İzmir Folk Songs in Fine Arts High School Baglama Books* • Ender Can DÖNMEZ ..... **793**

**7. Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Okul Kültürüne Etkisi /** *The Effect of School Principals' Agile Leadership Characteristics on School Culture* • Burcu ÇAKIR, Orkun Osman BİLGİVAR ..... **809**

**8. The Metaverse – The Next Big Thing in Education: A Systematic Literature /** *Review Metaverse - Eğitimde Bir Sonraki Büyük Şey: Sistematik Bir Literatür Taraması* • Hasan TINMAZ, Mina FANEA-IVANOVICI ..... **827**

**9. Öğretmenlerin Acil Uzaktan Öğretim Döneminde Edindikleri Teknoloji Bilgilerinin Normalleşme Dönemine Aktarımının İncelenmesi /** *Investigating the Transfer of Teachers' Technological Knowledge Acquired in the Emergency Remote Teaching Period to the Normalization Period* • Merve AYDIN, Fatih SEYYAR, Hanife KIRIMLI, Ünal ÇAKIROĞLU ..... **855**

**10. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Öğretmen Ebeveynlerin Mesleki Davranışları /** *Professional Behaviors of Teacher Parents with Mental Disability Children* • Firdevs KURU BAŞKURT, Süleyman GÖKSOY ..... **877**

**11. Bilimsel Bilginin Basitleşmesine Dayalı Didaktik Dönüşümün Kimya Öğretiminin Sorunları ile İlişkisi Hakkında Bir Argüman /** *An Argument about the Relationship between the Didactic Transposition Based on the Simplification of Scientific Knowledge and the Problems of Chemistry Instruction* • Davut SARITAŞ, Hasan ÖZCAN ..... **907**

**12. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Matematik Akademik Başarılarını Açıklayan Öğrenci Özelliklerinin İncelenmesi /** *Investigation of the Student Characteristics Which Explain Monitoring and Assessment of Academic Skills (ABIDE) Maths Success* • Recep GÜR, Ahmet YILDIRIM..... **937**

**13. Doğan Kardeş Dergisinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma /** *A Research on the Vocabulary of Dogan Kardes Magazine* • Hilal GÜRLER, Mustafa YILDIZ ..... **969**

**14. Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Tutma Alışkanlıkları ile Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** / *Examining the Relationship Between the Diarizing Habits of Secondary School Students and Their Writing Attitudes, Writing Anxiety* • Şerife AKPINAR, Aliye Nur ERCAN GÜVEN, Zeynep YİĞİT..... **997**

**15. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki** / *The Relationship Between Middle School Students' Critical Thinking Inclination and Reading Skills* • Seyhan YILDIRIM DÖNER, Sezgin DEMİR..... **1023**

**16. Çocuk Rutinleri Ölçeği: Ölçek Uyarlama Çalışması** / *Child Routines Scale: Scale Adaptation Study* • Songül DAKAK, Özlem GÖZÜN KAHRAMAN..... **1059**

**17. Okul Öncesi Eğitimde Anadolu Masal Anlatıcılığının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri** / *Views of Preschool Teachers on Using the Anatolian Storytelling in Preschool Education* • Zeynep UÇ, İbrahim TUNCEL..... **1085**

**18. Anne Bildirimlerine Göre Çocuklarda Öz Düzenlemenin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi** / *An Investigation of Self-Regulation in Children According to Mother's Reports in Terms of Some Variables* • Asya ÇETİN, Şule Yıldız KISAOĞLU ..... **1113**

## **DERLEME MAKALELERİ /** REVIEW ARTICLES

**19. Büyük Verinin Yapısı ve Eğitimde Kullanılması /** *The Structure of Big Data and It's Use in Education* • H. Deniz GÜLLEROĞLU, Fatma COŞKUN.....**1139**

**20. Travma Sürecinde Yeni ve Sistemli Bir Model: Duygu Odaklı Travma Modeli** / *A New and Systematic Model in the Trauma Process: Emotion Focused Trauma Model* • Nergis CANBULAT, Asiye DURSUN.....**1153**

**Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri /** *Publication Principles of the Journal of National Education* .....**1179**

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Bahar/2024 ● Sayı: 242, (659-694)

# Metaverse Destekli Fen Eğitimi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Sabri KAN[1], Ahmet KUMAŞ[2]**

1 Dr., Türkiye Maarif Vakfı, International Maarif Schools of Sarajevo BIH, Fizik Öğretimi, sabrikan@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1016-1257.

2 Dr., Uşak Üniversitesi, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü Optisyenlik Programı, ahmet.kumas@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2898-9477.

Gönderilme Tarihi: 15.01.2023 Kabul Tarihi: 09.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1242079

**Atıf: "**Kan, S., ve Kumaş, A. (2024). "Metaverse destekli fen eğitimi. *Millî Eğitim, 53* (242), 659-694. DOI:10.37669/milliegitim.1242079"

***Öz***

*Metaverse, eğitimde teknoloji destekli uygulamaların bir parçası mı, yoksa öğretimde ufuk açacak bir milat mı? Son yıllarda eğitim bilimlerinde metaverse ile ilgili araştırmalar ivmeli olarak artış göstermektedir. Fen bilimleri kapsamındaki bilimsel gelişmelerin lise düzeyindeki öğrencilere öğretiminin gereksinimi dikkate alındığında, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri soyut, mikro ve makro içerikli konuların öğretiminde bilişim uzmanlarından faydalanarak işbirlikli gruplara hitap edecek şekilde etkinliklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, metaverse destekli fen eğitiminin uluslararası uygulamalarının ne durumda olduğunu belirleyerek fen öğretimindeki önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu süreçte yaşanabilecek problemler, avantajlar, dezavantajlar ve sınırlılıklar belirlenip, liselerde metaverse destekli öğretimin fen bilimleri derslerinde hangi konularda yürütülmesinin etkili olabileceği tespit edilmiştir. Nitel araştırma türlerinden özel durum çalışmasına dayalı yürütülen araştırmada seçkisiz olmayan örneklem yönteminden amaçlı örneklem ve ölçüt örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı verileri 14 öğretmen ve 15 öğrenciden 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde görüşme yolu ile elde edilmiştir. Doküman verileri ise Web of Science ve TR dizin veri tabanlarından elde edilmiştir. Katılımcı verileri içerik analizi, doküman verileri ise bibliyometrik analiz ile anlamlandırılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarına göre metaverse ekosisteminin oluşması teknolojik yönden oldukça zor olmasına karşın, öğretim ortamlarının bu ekosisteme dayalı olarak geliştirilmesi ile öğrencilere fırsat eşitliği, yeni bakış açısı ve etkili öğrenme noktasında önemli avantajlar sağlayarak ülkenin teknolojik gelişimine öncülük edeceği değerlendirilmektedir Metaverse uygulamalarının öğrencileri teknoloji bağımlılığına, sosyal ve kültürel yönden sınırsız özgürlüğe yönlendirerek gerçek dünyadan uzak oyun merkezli bir etkileşime sürüklemesi ve mahremiyet duygularını giderici boyutları dikkate alınarak eğitim bilimciler tarafından ders kapsamında sınırlayıcı uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *metaverse, fen eğitimi, teknoloji destekli öğrenme*

# Metaverse-Based Science Education

***Abstract***

*Is metaverse a part of technology-supported applications in education or is it a milestone in education? In recent years, research on metaverse in educational sciences has been increasing rapidly. Considering the necessity of teaching scientific developments within the scope of science to high school students, there is a need to develop activities that appeal to collaborative groups by using informatics experts to teach abstract, micro, and macro content subjects that students have difficulty understanding. This research reveals the importance of metaverse-supported science education in science teaching by determining the international practices of science education. In addition, the problems, advantages, disadvantages, and limitations that may be experienced in this process were determined, and it was decided in which subjects the metaverse supported teaching in high school science courses could be effective. Purposeful sampling and criterion sampling, which are the non-random sampling methods, were used in the research conducted based on a case study, was used in the research based on a case study, one of the qualitative research types. In the study, participant data were obtained from 14 teachers and 15 students through interviews in the fall semester of the 2022-2023 academic year. Document data was obtained from Web of Science and TR index databases. Participant data was interpreted by content analysis, and document data was interpreted by bibliometric analysis. Although the formation of the metaverse ecosystem is technologically very difficult from the point of view of teachers and students, it is evaluated that developing the teaching environments based on this ecosystem will lead to the technological development of the country by providing students with equal opportunities, a new perspective, and significant advantages in terms of effective learning.*

***Keywords:*** *metaverse, science education, technology assisted learning*

## Giriş

Metaverse, yaşadığımız fiziki dünyaya paralel sanal bir evren oluşturarak her bir gerçek karaktere ait sanal karakterler (avatarlar) aracılığı ile farklı bir oluşumun tesis edilmesi olarak tanımlanabilir (Laeeq, 2022). Bu konuda yapılan çalışmalarda araştırmacılar, metaverse kavramını sunarken tamamlayıcı ifadeler kullanmışlardır. Bunlardan biri metaverse'ün fiziksel ve sanal evrenin birleştirilmesinden öte, üçüncü bir ekosistem ortamı oluşturarak bu ortamda fiziksel dünyanın sürekliliğini sağlamaktır. Bu görüş temellendirilirken metaverse, günlük yaşamdaki etkinlik ve fiziksel yaşamın avatarlar aracılığı ile 3B tabanlı sanal gerçeklik ortamlarında yürütülmesi olarak ifade edilmektedir (Odama, 2022). Bir diğer görüşe göre metaverse'de sanal ve gerçeklik etkileşim halindedir. Bu etkileşim üç boyutlu olarak ekonomik, sosyal, psikolojik ve öğretimsel olarak yeni bir yaşam ortamını şekillendirmektedir (Anderson ve Rainie, 2022).

Metaverse üç özelliği ile AR (Artırılmş gerçeklik) ve VR'den (Sanal gerçeklik) farklılık göstermektedir. Bu özellikler; diğer katılımcılarla paylaşılabilen özellikte olması, merkezi olmaması ve kalıcı olmasıdır. Metaverse'ün bu iki uygulamanın avantajlarından da yaralanabilmesi için yapay zekâ teknolojisinden yararlanması gerekir (Cho, Hong, Kim ve Kim, 2022). Metaverse uygulamalarını geliştirenlerin bazı ön kabuller ile çalışmaya başlaması gerekir. Bunlar; teknoloji yeterliliği, metaverse uyumlu davranışlar, metaverse, gerçek karakter ve avatarlar olarak sıralanabilir (Nalbant ve Uyanık, 2021).

Metaverse, bireylerin izlemekle etkileşim sağladıkları bir ortam olmaktan ziyade ilgili ortama bizzat katılım sağlayıp ortamın bileşeni olarak sanal evren içerisinde hareket edebilme serbestliği sunmaktadır (Laeeq, 2022). Günümüzde oyun teknolojisi metaverse dinamikleri üzerinde şekillenmeye başlamıştır. Metaverse destekli oyun kuruluşu olan Roblox'un kullanıcılarının %81'i 18 yaş ve altındadır (Dean, 2022). Bu istatistik, metaverse ve ileri teknoloji uygulamalarına yönelik lise düzeyindeki öğrencilerin üst düzey ilgi ve meraklarının olduğunu ve yoğun şekilde kullandıklarını göstermektedir. Roblox'da sunulan onlarca oyundan biri olan "Adopt Me!" 28 milyardan fazla ziyaret edilerek oyun platformunda en çok tercih edilen uygulama olmuştur (Dean, 2022). Bu oyun platformunda metaverse destekli uygulamalar ile sanal ortamda yapılar inşa edilmekte, evcil hayvanlar yetiştirilmekte ve yeni arkadaş ortamları geliştirilmektedir.

Sosyal Medyada oldukça etkili olan meşhur bir platformun kurucusu Mark Zuckerberg, Ekim 2021'de metaverse ile ilgili ufuk açıcı bilgiler sunduktan sonra tıp, mühendislik-mimarlık, elektronik haberleşme ve eğitim alanında çok yoğun çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Avatarların yapay zeka desteği ile otonom olarak hareket etmelerini ve davranışlarını sürdürmelerini sağlayan bu teknoloji, metaverse kapsamında yapay zeka teknolojisi olarak ifade edilmektedir (Odama, 2022). Bu teknolojinin etkileri sonucunda akıllı insanın veya canlı yapının davranışlarının sergilendiği dijital ikiz yapıları oluşmaktadır (Lv, Shang ve Guizani, 2022). Nesnelerin internetinde insan-robot etkileşimini sağlayabilen ve bağlantı içinde verilerin toplandığı bölüm metaverse kapsamında Internet of Things (IoT) ve robotik teknolojisi olarak isimlendirilmektedir. Avatar, Sanskritçe'de birleşik bir kavramdır. Ava (aşağı) ve tar (iniş) sözcüklerinden oluşmuştur. Hint inançlarında reenkarnasyon ile ilişkilendirilen bu kavram 90'lı yılların sonunda kişilerin internette takma isim olarak kullanmasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır (Lv vd., 2022).

Tüm bu özellikler dikkate alındığında sanal bir evren oluşturarak gerçek kavram ve bağlamlara ait sanal ortamda fiziksel etkileşimlerde bulunulması, üçüncü ekosistemde birey ile mikro veya makro düzeydeki fen içeriklerinde yolculuk yapılarak

etkileşim sağlanması, günlük yaşamda lise laboratuvarlarında uygulama gerçekleştirilemeyecek deneylerin avatarlar aracılığı ile 3B tabanlı sanal ortamlarda gerçekleştirilmesi, merkezi yapıda olmaması ve diğer katılımcılar ile paylaşılıp eş zamanlı etkileşimlerin sağlanması gibi özelliklerin metaverse tabanlı öğretim uygulamalarına olanak sağlaması fen bilimleri öğretimi için önemli avantajlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Eğitimde Metaverse Kullanımına Genel Bakış**

Alan yazında metaverse teknolojisinin eğitimde kullanımı ilk olarak 2006 yılında metaverse'ün eğitim uygulamalarında nasıl kullanılabileceği tartışması ile başlanmıştır (Kemp ve Livingstone, 2006). Bu uygulamalar, 2015 yılından itibaren yoğun şekilde artmıştır. Özellikle yüz yüze eğitimin kesintiye uğradığı Covid-19 sonrasında metaverse destekli eğitimin popülerliği zirve yaparak bu alanda alternatif öğrenme ortamlarındaki uygulamalara yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Çok yaygın bir kullanım alanına sahip olmasa da geliştirilen mevcut uygulamaların öğrenci ve öğretmenlerin dikkatini çektiği görülmektedir (Kerdvibulvech, 2022). Uygulamanın bir diğer avantajı da öğrencilerin diledikleri yerden eğitim faaliyetine katılmalarının mümkün olmasıdır. Kendi dijital avatarlarıyla derse katılabilen öğrenciler farklı yerlerde olsalar da seçtikleri avatarlarla diğer arkadaşları ile yüz-yüze görüşür gibi eğitim etkinliğine dâhil olurlar. Bu da öğrencilerin ilgi duymadıkları alanlara dahi sürükleyici şekilde katılımlarını sağlayacaktır (Lin, Wan, Gan, Chen ve Chao, 2022).

Öğrenme ortamlarında nitelikli bir metaverse uygulaması için aşağıdaki üç sistematiğin takip edilmesi gerekmektedir (Singh, Malhotra ve Sharma, 2022).

1. *Ortamların Tasarımı:* Bu ortamlar, gerçek yaşam özelliklerini taşıyan dijital yansıtmalar şeklinde olmalıdır. Güncel hayattaki olağan davranışlara veya tepkilere yer verilmelidir. Gerçek ve sanal ortamın birleştirilmesini sağlayacak üçüncü bir ekosistemin oluşturulmalıdır.

2. *Öğretim İçeriklerinin Yansıtılması:* Amaçlı ve planlı bir şekilde hazırlanan öğretim programının veya bir konunun muhtemel metaverse ortamlarına yansıtılması gerekir.

3. *Öğretmen Yeterlikleri:* Öğretimi sağlayacak olan öğretmenlerin metaverse ve sanal laboratuvar uygulamalarında bu ortamlarda doğru rehberlik/liderlik yapabilecek üst düzey becerilere sahip olmaları sağlanmalıdır.

Bu noktadan hareketle eğitim öğretim faaliyetlerinde metaverse'in kullanılabilmesi için zorunlu bazı teknolojik gereksinimlere de ihtiyaç vardır. Bunlar genişletilmiş gerçeklik (Extended Reality - XR) ve kullanıcı etkileşimidir (Lee, Braud, Zhou, Wang, Xu, Lin ve Hui, 2021).

• XR teknolojisi: Fiziksel karakterlerin özelliklerini sanal avatarlara aktarabilen genişletilmiş gerçeklik teknolojisi metaverse'in temellerini oluşturmaktadır. Bu teknoloji AR, VR ve karma gerçeklik (Mixed Reality - MR) kavramlarını kapsayacak şekilde planlanan bir uygulamadır. Dahası bu teknolojiye projeksiyon ve hologram teknolojisi de dahil edilmiştir.

• Kullanıcı etkileşimi: Bilgisayara dayalı görüş, yapay zekâ ve blok zincir, robotik ve nesnelerin interneti (IoT), uç hesaplama, bilgisayar ağları ve donanımsal alt yapı olarak sıralanmaktadır.

Gelişen teknoloji ile birlikte farklılaşan öğretim yöntemlerinin arasına metaverse'ün dâhil olacağı düşünüldüğünde, öğrencilerin anlamakta en fazla zorlandıkları soyut, mikro ve makro içeriklere sahip ve kavram içeriklerinin öğretimi için en uyumlu ders türlerinin fen bilimleri dersleri olacağı şüphesizdir (Hwang ve Chien, 2022). Bu kapsamda fizik, biyoloji ve kimya disiplinleri ile sıkı ilişkisi dikkate alındığında metaverse uygulamalarının okullarda uygulanması mümkün olacaktır (Bibri, 2022). Ancak burada ana hatları çizilen bu teorinin pratikteki karşılığının ne olacağını net olarak kestirmek mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında eğitimde metaverse kullanımı ile ilgili olarak;

1. Akademisyenler, program geliştirme uzmanları ve öğretmenler gibi tüm paydaşların hazır bulunurlukları,

2. Teknolojik altyapı veya imkânların elverişliliği,

3. Eğitim ortamlarının uyumlu olması,

4. Karar verici mercilerin destek sağlaması oldukça önemlidir (Bibri, 2022).

Bütün bu ön koşullar içinde öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya yönelik yaklaşımları eğitimde metaverse kullanımının etkili bir anahtarı rolündedir. Öğretmenlerin yeterli teknoloji kullanım becerilerine sahip olması, öğrencilerin de bu teknoloji ile gerçek hayat arasında doğru ilişkilendirme kurmaları beklenen başarının yüksek olmasına katkı sağlayacaktır (Marini, Nafisah, Sekaringtyas, Safitri, Lestari, Suntari ve Iskandar, 2022).

Yararlı ve olumlu taraflarının yanında metaverse'e dayalı eğitim uygulamalarının zor ve dezavantajlı yönleri olabilir. Fiziki ve teknolojik gereksinimlerin üst düzey maliyetleri nedeniyle eğitim alanında metaverse kullanımı henüz istenilen düzeyde gelişim göstermemiştir (Marini vd., 2022). Yürütülen araştırmalarda metaverse destekli öğrenme genellikle basit dijital oyunlarla ilişkilendirilerek sanal bir dünya oluşturulmakta (MindCraft gibi) ve amaçlı öğrenme kavramları ile öğrenci merkezli ve kalıcı öğrenme için ortam sağlanmaktadır. Ancak bu tür uygulamalar eğitimin amaç-

larına ulaşmada yetersiz kalmaktadır (Tlili vd., 2022). Diğer bir kısıtlılık da uygulama geliştirme maliyeti ile ilgilidir. Maddi getirisi kısıtlı olan eğitim alanına metaverse gibi yüksek maliyet gerektiren uygulamaları geliştirmek özel sektörün çok ilgilendiği alanlar değildir. Bu nedenle söz konusu alanda ya kar amacı gütmeyen eğitim bakanlıkları üzerinden veya üniversitelerin "proje geliştirme" yöntemleri ile içerik üretilebilir. Ancak her ne şekilde olursa olsun bu alana yapılacak yatırım gelecekteki eğitim uygulamaları için oldukça büyük katkılar sağlayacaktır (Kye vd., 2021).

Öğrenme ortamlarında metaverse teknolojisinin etkin kullanım vizyonlarından birisi de birkaç yıl önce geliştirilen "Second Life" adlı bir sanal uygulamadır. Bu sanal ortamda 3B avatarları aracılığı ile giren kullanıcılar kendi avatarları ile günlük hayata benzeyen pek çok etkinliklere katılabilmektedir (Sandrone, 2022). Günümüzde bilgi iletişim teknolojisinin gelişimi ile eğitim içerikli metaverse araştırmaları yeni boyut kazanmaya başlamıştır. Bu uygulamaya benzer şekilde tasarlanacak sınıf ortamları sayesinde öğrencilerin avatarları aracılığı ile etkili olarak sanal sınıf ve laboratuvar ortamlarında buluşup sosyal etkileşim olanakları elde edilebilir. Bu ve benzeri uygulamalar, özellikle sosyal yönden öğretimsel amaçlı iletişim ve etkileşim olanağının kısıtlandığı Covid-19 sürecinde büyük avantajlar sağlamıştır (Kerdvibulvech, 2022). Metaverse teknolojisinin eğitimde yol göstericilik rolü ile ilgili 2006 yılında gerçekleştirilen ve gelecek on yılda metaverse teknolojisinin toplum ve devletlerin geleceğine etkisinin değerlendirildiği "Metaverse Roadmap Summit" eğitim çalışmaları için de önemli bir ufuk açmıştır (Metaverse Roadmap Summit, 2006).

**Fen Eğitiminde Metaverse Destekli Öğretim**

Yüzyüze eğitime ara verilen dönemlerde fen öğretiminde yaşanan başlıca problemler; öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin yetersizliği, deney-gözlem uygulamalarının yetersizliği, öğretimsel uygulamalara öğrencilerin katılımının yetersiz olması şeklinde sıralanabilir (Alam, 2022). Farklı platformlardan çevrimiçi ve hibrit uygulamalara yer verilerek bu olumsuzlukların eğitim üzerindeki etkisi azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak her ne olursa olsun öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak pasif kaldığı online ve hibrit öğrenme süreçlerinde ciddi problemler yaşanmaya başlanmıştır. Bunlar; çevrimiçi takip tükenmişliği, düşük benlik algısı, katılım eksikliği, hareketsizlik ve basit duygusal ifade olarak sıralanmaktadır (Kumaş, 2022a). Bu kapsamda yüz yüze eğitime alternatif olarak yürütülebilecek etkili uygulamalardan biri de sanal ve artırılmış gerçeklik araçları ile desteklenen metaverse ortamlarıdır (Özdemir, Vural, Süleymanoğulları ve Bayraktar, 2022).

Şimdiye kadar metaverse ile ilgili araştırmalara bakıldığında genel olarak alan yazına dayalı çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Ning vd., 2023; Tlili vd.,

2022; Yang vd., 2022; Wang vd., 2022). Alan yazında liselerde fen öğretimi kapsamında metaverse kullanımı ile ilgili uygulamalı araştırma henüz bulunmamaktadır. Bunun temel olarak iki nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Birincisi oldukça fazla zaman ve büyük bir beceri isteyen metaverse ortam tasarımının zor olması; diğeri de alanda yeteri kadar üretkenliğe sahip fen eğitimcisinin bu tür projelerde görev almamasıdır. Fen eğitimi için hazırlanacak metaverse ortamında temel olarak aşağıdaki şartların sağlanması gerekir (Suh ve Ahn, 2022);

1. Ders programının amaç ve hedeflerine uygun ortam tasarımının yapılması,

2. Ders konuları içinde geçen tüm kavramların hazırlanan ortamda tanımlanması,

3. Önbilgi, giriş, konu kapsamı, geliştirme ve ölçme-değerlendirme gibi eğitim süreçlerine uygun olması,

4. Laboratuvar ve gözlem olanaklarının günlük hayatla uyumlu olması,

5. Kavram yanılgılarına (olağanüstülük, ışınlanma, bilimsel yanılgılara) sebep vermemesi,

6. Etik olması.

Soyut kavramların oldukça fazla olduğu fizik dersinde hazırlanacak teknoloji destekli uygulamalar ile öğrencilerin elektrik yükleri, fisyon-füzyon reaksiyonları, atom altı parçacıklar, galaksi-evren gibi fiziksel olarak tecrübe edinilmesi imkânsız olan lise konularının daha kolay anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (Kumaş, 2022b). Bir metaverse ortamı da tıpkı bir laboratuvar veya sınıf gibi düşünülmelidir. Hatta bu ortam öğrencilere verilecek senaryolarla daha aktif hale getirilmelidir (Lee vd., 2022). Probleme dayalı öğrenme ve bağlam temelli öğrenmenin temel unsurları olan gerçek yaşam senaryoları ve gerçek yaşam bağlamlarının ortamdaki diğer katılımcı ve nesnelerle etkileşim halinde daha etkili öğrenildiği bilinmektedir (Kan ve Saka, 2021). Gelişen teknolojiyle birlikte bu etkili ortamlardan biri de metaverse ortamıdır. Öğrenciler fiziksel modeller üzerinde bizzat dokunarak tecrübe edinemedikleri uygulamaları 3D destekli AR uygulamaları ile sanal dokunma, sanal deney yapma ve avatarlar aracılığı ile etkileşim sağlayarak daha etkili öğrenebilirler. Metaverse uygulamalarını kullanacak öğrenciler, avatarları aracılığıyla öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmaya devam ederler. Sanal ortamda yapılan etkinlik, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıran sürükleyici bir öğrenme fırsatı yaratabilir (Alam ve Mohanty, 2022).

Biyoloji dersinde canlı hücreler, dokular ve organlar konusunda 3D ortamında XR destekli hazırlanan metaverse ortamı ile öğrencilerin bir dokunun yapısını sanal olarak görmesi ve dokular arasında seyahat etmesi öğrenmenin kalıcılığı üzerinde

büyük etki oluşturacaktır (Ljungholm, 2022). Benzer şekilde Kimya dersinde bileşik oluşturabilen iki veya daha fazla maddenin bunu nasıl ve hangi özellikleri ile yaptıklarına dair bir metaverse öğrencilerin derslerden daha büyük keyif almalarını sağlayacaktır (Tlili vd., 2022). Fen eğitiminde metaverse destekli bir model kullanmanın belki en büyük faydalarından biri de aynı anda birden fazla dersle ilişkilendirilebilecek olmasıdır. Örneğin kimya dersindeki kimyasal tepkimeler ile Fizik dersindeki nükleer enerji konuları aynı anda öğrenilebilecektir (Tlili vd., 2022).

**Fen Eğitiminde Metaverse Kullanımı için Teknolojik-Ekosistem Gereksinimleri**

Metaverse dayalı olarak fen öğretiminde uygulamaya dönük araştırma bulunmamasından dolayı, bu ekosistemin fen bilimlerine dayalı derslerde uygulanabilmesi için öncelikle hangi teknolojilerin ve donanımsal alt yapıların ne şekilde kullanılacağı ile ilgili teknik bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde okullarda metaverse destekli fen öğretiminin sağlanabilmesi için gerekli olan teknolojik ve donanımsal alt yapılar Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Metaverse Destekli Fen Eğitiminde Teknolojik Gereksinimler (Lee vd., 2021)*

| Metaverse | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Teknolojik gereksinimler | | | Yardımcı ekosistem gereksinimler | |
| Alt yapı donanımı | | | Avatar | |
| Ağ donanımı | | | İçerik oluşturma | Sanal eğitim |
| Tarayıcı ve bulut sistemi | | | Etik gereksinimler | Sosyal ve ahlaki gereksinimler |
| Bilgisayarla görü | IoT | Blok zinciri | Güvenirlik-gizlilik | Hesap verebilirlik |
| XR | | Çok yönlü etkileşim | Fen içeriği ile örtüşme | |

Tablo 1'de gösterilen metaverse destekli fen öğretimi için teknoloji ve donanım alt yapısının bileşenlerinde 5G ağ alt yapısı, yapay zeka teknolojisi, bilgisayar görüsü, artırılmış gerçeklik, robotik etkileşim, avatarlar, blok zincir ve nesnelerin interneti bulundurulması gerekmektedir (Lee vd., 2021). Fen öğretimi kapsamında metaverse kullanımında 'digital twins-native continuum' tavsiye edilmektedir (Wang, Yu, Bell ve Chu, 2022). Digital twins-native continuum ile çok geniş sanal ortamlarda sayısallaştırılmış fiziksel yapılar sanal dünya ortamında iletişime geçerek yeni bir boyut olan fiziksel-sanal evrende etkileşim sağlayacaktır. Bu yeni fiziksel-sanal ortamda meta-veri deposu olarak 3B sanal siber uzay kullanılmaktadır (Taçgın, 2022).

Fen eğitiminde metaverse teknolojisi geliştirilirken üç önemli unsurun dikkatli ve uyumlu şekilde tasarlanması gereklidir; dijital kopya, öğretim programı ve bağımsız ekosistem. Dijital kopya, fiziksel gerçekliğin çok yönlü özelliklerini taşıyacak şekilde ikizlerin oluşturulmasıdır (Lee vd., 2021). Bu ikizler günlük hayatla eşleştirilen ikizlerinin özelliklerini büyük oranda taşımak zorundadır. Bu ikizler, ister sanal ortama katılım sağlayan öğrenciler olsun, ister öğretim ortamında kullanılacak materyallerin kopyaları olsun fark etmez. Öğrencilerin seçecekleri avatarın bir insanın tüm özelliklerini taşıması beklenmez. Ancak oluşturulan karakterler öğrenciler için bir modellemeye de neden olduğundan eğitim faaliyeti için belirlenen avatarların geliştirilmesi fen eğitiminde dikkat edilecek hususlardan olacaktır (Lee vd., 2021). Öğretim programı uyumundan kasıt, fen öğretim programlarındaki içerikleri yansıtacak araç-gereç, deney ve gözlem olanaklarının yenilikçi teknoloji sayesinde dijital ikizlere dönüştürülmesidir. Özellikle fen öğretimi söz konusu olduğunda öğretim içeriğinin programa göre daha dikkatli geliştirilmesi gerekmektedir (Gao vd., 2022).

Metaverse uygulamalarında bağımsız ekosistem oluşturma hassasiyet gerektiren bir olgudur. Bu bağımsız ekosistem, oluşturulan sanal ortam ve öğrenci işbirliği ile ilgilidir. Bunun anlamı, avatarların (öğrencilerin) dijital ikiz ve doğal ortamında etkileşim halinde olduğu diğer avatarlarla (öğrencilerle) dersin amacına göre hazırlanmış bir ortamda etkileşim ve işbirliği halinde bilimsel becerileri kazanacak faaliyetler yürütmeye uyumlu olmasıdır. Belki izdüşüm olarak tanımlanacak ekosistemin gerçek hayattaki bilimsel olguları yansıtması gerekecektir. Örneğin bir kimyasal reaksiyon gözleminde ortamdaki avatarın tehlikeli bir kimyasal ile temas etmesi halinde zarar göreceğini tecrübe eden uygulamaların ekosistemde yer alması gerekecektir (Zhong ve Zheng, 2022). Sınıf içi uygulamalarından farklı olarak, fen eğitimi kapsamında geliştirilecek metaverse uygulamalarında daha derinlemesine gözlem ve analiz olanağı oluşacaktır. Örneğin gerçek hayatta gözlem imkanı bulunamayan hücre bölünmesi ve kan akışının metaverse ortamda tecrübe edildiği biyoloji konuları ile kimya dersinde molekül oluşturma gibi simülasyonlar, kavramların soyutluk özelliğini biraz daha zayıflayacaktır (Marini vd., 2022). İçerik geliştiricilerin dikkat edeceği noktalardan bir diğeri de kültürel uyumdur. Bu kapsam hem dijital kopya hem de bağımsız ortam geliştirmede dikkate alınması gereken hassas içeriktir. Geliştirilen avatarlar veya oluşturulan ekosistemde eğitim verilen ülkenin kültürel kodları da barındırılmalıdır. Örneğin, öğrenme ortamlarında oluşturulan aksesuar, motif veya görsel ögeler toplumların kendine has özelliklerine göre düzenlenmelidir. Elbette bu hassasiyet küresel bir eğitim ortamı oluşturma yaklaşımını reddetmez (Kye vd., 2021).

**Araştırma Boşluğu ve Çalışma Hedefleri**

Değişen öğrenme stilleri öğrencilerle etkili iletişim kurma yolları ve daha pek çok farklılık, günümüzde eğitimde yeni nesil uygulamalara yönelmeyi zorunlu kıl-

maktadır. Geleceğin eğitim aracı olarak metaverse, zamanında ve etkili şekilde kullanılırsa dünyadaki diğer ülkelerle rekabet edebilecek insan potansiyeline ulaşılabilir (Fitria ve Simbolon, 2022). Türkiye'nin orta vadedeki hedeflerinden biri de TIMMS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda ilk 10 ülke arasında yer almaktır. Bu amaçla öğrenenlerin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayacak teknolojiler geliştirmek de bu çalışmaların bir parçasıdır. Metaverse alanında yapılacak çalışmalar da bu kapsama dâhildir. Sözü geçen sınavlarda ilk on sırada yer alan Güney Kore'nin teknoloji içerikli eğitim alt yapısına ve 500'den fazla şirkete metaverse çalışmaları kapsamında destek sağlaması önemli bir vizyon göstergesidir (Türel, Akgün, Aydın ve Yaratan, 2020). Son on yılda Türkiye'de EBA ve FATİH projeleri ülkenin tüm okullarındaki teknoloji ve altyapı gereksinimlerini sağlayarak üst düzeylerde imkânlar sağlamıştır. Bu projelerin dinamik yapılarının sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için yeni ve ihtiyaç duyulan alanlardan en yenisi metaverse uygulamalarının entegrasyonu olmalıdır (Atıf Alkan ve Bolat, 2022). Bu entegrasyon öğretimde önemli avantajlar sağlayacaktır.

Dünyada ve Türkiye'de genel olarak başarı oranı düşük derslerin başında Fizik, Matematik, Kimya ve Biyoloji dersleri gelmektedir (Kan, Saka ve Batman, 2019). Bunun temel nedenlerinden biri de bu derslerdeki soyut kavramların ağırlıkta olmasıdır (Kumaş, 2022b). Soyut ve deneye dayalı kavramların ve bağlamların yoğunlukta olduğu bu dersler kapsamında geliştirilecek metaverse destekli uygulamalar öğrencilerin başarılarına da destek sağlayacağı düşünülmektedir. Her okulda gelişmiş laboratuvarların kurulumu oldukça zordur. Özellikle kırsal kesimlerde oluşturulan laboratuvarların yetersiz olduğuna dair alan yazında pek çok araştırma yer almaktadır (Analı ve Şahin, 2020). Metaverse destekli eğitim uygulamaları ile internetin olduğu her yere adeta büyük bir laboratuvar kurulumu gerçekleştirilecektir. Böylece öğrenciler, etkileşimli olarak teorik ve deney-gözlem imkânlarına sahip olacaklardır.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin değiştiğine dair araştırmalar dikkate alındığında eğitim bilimcilerin öğretimsel uygulama geliştirme süreçlerinde öğrencilerden bilgi almaları ve onların bakış açıları ile strateji geliştirmeleri daha etkili olacaktır. Özellikle metaverse gibi ileri teknoloji kullanımı gerektiren bir uygulamanın eğitimde kullanılmasının planlanması aşamasında öğrencilerin bakış açılarının önemli referans olduğunu düşünmekteyiz. Bu nedenle geliştirilecek yeni uygulamaların son kullanıcı olan öğrenciler tarafından ön analizi önemli bir veri kaynaklığı yapabilir. Dolayısıyla öncelikle öğrencilerin ama aynı zamanda öğretmenlerin metaverse teknolojisine bakışları, bu teknolojiyi öğretimsel amaçlar doğrultusunda kullanabilme yaklaşımları bu çalışmada önemli bir hareket noktasıdır. Her iki paydaşın (öğretmen ve öğrencilerin) bu teknolojiye yönelik yeterlilikleri, fen bilimleri kapsamındaki hangi konularda ve kavramlara yönelik metaverse destekli uygulamalar geliştirilebileceğine dair

yaklaşımları çalışmanın veri kaynağını oluşturacaktır. İfade edilen konularda henüz akademik çalışmaların olmaması bu çalışmayı değerli kılmaktadır. Bu deneyimleri geliştirme kapsamında sistematik uygulama basamaklarını ortaya koyup bir yol haritası belirlemek ileride yürütülecek çalışmalara ışık tutacaktır.

**Çalışmanın Amacı ve Kapsamı**

Bu çalışmanın amacı Fen öğretiminde metaverse kullanımına yönelik bir strateji belirlenmesi ve bu stratejinin uygulanabilirliğinin analiz edilmesidir. Bu kapsamda çalışmanın temel sorusu; "Fen eğitiminde metaverse kullanımı nasıl olmalıdır?" şeklindedir. Çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve araştırmacıların bu verilerle birlikte muhtemel metaverse uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri çalışmanın genel kapsamını açıklar. Böylece çalışmanın sonunda sistematik uygulama basamaklarını ortaya koyup bir yol haritası sunulması hedeflenmiştir.

Bu kapsamda çalışmada cevabı aranacak diğer soruları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

1. Uluslararası uygulamalar ve eğitim-öğretim etkinliklerinde metaverse kullanımı ne durumdadır?

2. Fen öğretiminde metaverse kullanımının önemine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

3. Fen öğretiminde metaverse tabanlı eğitimin sınırlılıklarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

4. Fen öğretiminde metaverse tabanlı öğretimin avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

5. Fen öğretiminde metaverse kullanımının hangi konuların öğretiminde etkili olabileceğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı özel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem, doküman incelemesi ve derecelendirilmiş değerlendirme formları kullanılır. Nitel araştırma sürecinde araştırma kapsamındaki örneklemlerden doğal ortamlarında derinlemesine bilgi elde etmek temel hedeftir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında fen eğitiminde metaverse kullanımına yönelik bir strateji oluşturabilmek adına fen eğitiminde aktif rol üstlenen öğretmen ve öğrencilerden derinlemesine bilgiler elde edilmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi uygun olduğu görülmektedir. Daha az sayıdaki örneklem üzerinde bir analiz yapma ve konuyu derinlemesine araştırma

yapma amacı, özel durum çalışması yönteminin benimsenmesine neden olmuştur. Bu tür araştırmalarda özel bir alan, konu veya durum üzerinde derinlemesine inceleme yapma avantajı oluşur. Özel durum çalışması, daha çok "neden" ve "nasıl" sorularına cevapların arandığı araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Araştırmada eğitim alanında henüz çok fazla kullanılmayan metaverse uygulamaları üzerine öğretmen ve öğrencilerle derinlemesine analiz ve değerlendirmeler yapılacağından özel durum çalışması yönteminin kullanımı uygun görülmüştür.

**Örneklem**

Nitel araştırmalarda amaca yönelik nitelikli veri elde edebilmek için amaçlı örneklem seçimi gerçekleştirilmelidir (Yin, 2009). Amaçlı örneklem seçiminde önemli olan örneklemin genişliği değil, amaca yönelik bilgi elde edilebilecek örnekleme ulaşılabilmesidir. Amaca yönelik örneklem seçiminde sayı konusunda esnek, kapsayıcı bilgiye ulaşana kadar kararlılık gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında amaca yönelik bilgilerin elde edilebilmesi için seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklemlerden ölçüt örneklemesi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de çeşitli liselerde öğretmenlik yapan ve belli niteliklere sahip toplam 14 öğretmen ve lise son sınıfta eğitim görmekte olan 15 öğrenci olmak üzere toplamda 29 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örneklemin özelliklerini belirlenme sürecinde teknoloji destekli öğretime yönelik çalışmaları olan iki akademisyen ve iki öğretmenden görüşler alınarak belirli özellikler ortaya konulmuştur.

Amaçlı örneklemdeki öğretmenler aşağıdaki özellikler dikkate alınarak seçilmiştir.

- *Kitap Yazma Komisyonu (K-Y-K):* Türkiye'de kitap yazma veya kitap inceleme komisyonlarından birinde görev almak

- *Akademik Yayın (A-Y):* Fen eğitimi üzerine ulusal veya uluslararası en az bir akademik yayına sahip olmak

- *Deneyim (D):* Fen öğretiminde en az 10 yıllık tecrübeye sahip olmak

- *Hizmetiçi Eğitim (H-E):* Son 5 yıl içinde fen öğretimi veya fizik öğretim programı tanıtımları ile ilgili en az 2 hizmetiçi eğitime katılmak veya bu eğitimlerde öğretim görevlisi olarak yer almak.

Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden yukarıdaki özelliklerden bir veya birden fazlasını taşıyanlara dair demografik bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2**

*Örneklemdeki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

| | N | K-Y-K | A-Y | D | H-E |
|---|---|---|---|---|---|
| K-Y-K | 3 | - | 3 | 2 | 3 |
| A-Y | 8 | 3 | - | 6 | 4 |
| D | 12 | 2 | 7 | - | 6 |
| H-E | 12 | 3 | 4 | 10 | - |

Metaverse ile ilgili nitelikli bilgilerin elde edilebilmesi için akademik ve tutum yönünden fen bilimleri derslerinde başarı düzeyleri yüksek olan amaçlı örneklemdeki öğrenciler belirlenirken aşağıdaki özellikler dikkate alınmıştır.

- Fizik, kimya ve biyoloji dersi akademik ortalamasının 100 üzerinden 85 ve yukarı olması
- Fen lisesi veya sınavla öğrenci alan okullardan birinde eğitim alıyor olması ve merkezi yerleştirme sınavlarında %4 dilimine girmiş olması.

**Veri Toplama Araçları ve Süreci**

Araştırma verileri doküman incelemesi ve araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerden yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi ile veriler toplanmıştır. Fizik öğretiminde metaverse kullanımına dair derinlemesine bir inceleme sağlamak amacıyla öğrenci ve öğretmenlerle 10 sorudan oluşan yapılandırılmamış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Sorular uygulama öncesi fen eğitimi alanında uzman üç araştırmacı tarafından değerlendirilerek uygulanmıştır. Görüşmeler 20 dakika ile 34 dakika arasında sürmüştür. Araştırma sonrasında eklemek istenen ek bilgi sorusu ile ankette yer almayan ve metaverse kullanımına dayalı farklı ve daha özgün yaklaşımların ölçülmesi amaçlamıştır. Böylece çok geniş bir alanda kullanılabilecek metaverse uygulamalarına dair katılımcıların, araştırmacıların amaçlarından öte düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Mülakatların başlangıcında öğretmen ve öğrencilere yaklaşık 15 dakikalık "İnternetten sonra bu gelecek! Metaverse" bilgilendirme videosu izlettirilmiştir. Ayrıca toplamda üç dakikalık "Matrix" ve "Minority Report" filmlerinden birer sahne izlettirilmiştir. Böylece katılımcıların fen eğitiminde metaverse kullanımı ile ilgili ön bilgi sahibi olmaları ve özgün görüş oluştururken önceki uygulamalardan haberdar olmaları sağlanmıştır.

Veri toplama süreci boyunca araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler arasında uzun süreli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler informal olarak not edilmiştir. Görüşmelerde araştırmacı ve katılımcılar arasında metaverse teknolojisinin daha iyi anlaşılması ve daha etkili şekilde eğitimde kullanımına yönelik hazırlıkların neler olabileceği konularında diyaloglar olmuştur. Verilerin toplanması 22 katılımcı ile yüz yüze ve yedi katılımcı ile Zoom programı üzerinden görüntülü görüşme yolu ile gerçekleştirilmiştir.

Doküman verileri bibliyometrik analiz ile anlamlandırılmıştır. Bibliyometrik analiz yapmak için, konuyla ilgili kapsamlı bilgi elde edilebilecek veritabanı belirlemek gerekmektedir. Web of Science ve ülkelerin kendi ulusal veri tabanları bu tür araştırmalar için en iyi veri tabanı olarak gösterilebilir (Sanders ve Horn, 1998). Bu çalışmada eğitim bilimleri alanında geniş ve nitelikli araştırmaların bulunduğu Web of Science ve ulusal yayınlarda TR dizin veri tabanları seçilmiştir. Veri sorgulaması 27.12.2022 tarihinde yapılmıştır. Eğitimde metaverse ile ilgili yayınları belirlemek için "title" bölümünde "metaverse" terimi için yapılan sorgulamada eğitim ile ilgili 2010 yılı sonrası için 104 araştırma bulunmuştur. Belge sayısı, yayın yılı, anahtar kelime, yazarlık, kaynak ve ülke gibi çeşitli paremetrelerin tanımlayıcı istatistikleri için excel programı kullanılmıştır. Bibliyometrik öğeler arasındaki ilişkileri belirlemek için atıf analizi, ortak atıf analizi, ortak yazarlık analizi, anahtar kelime birlikte oluşum analizi ve bibliyografik eşleştirme analizleri yapılmıştır. VOSviewer 1.6.18 kullanılarak ağ haritaları biçiminde görselleştirme gerçekleştirilmiştir. Bu program güçlü bir görselleştirme yeteneğine sahip olduğu için tercih edilmiştir (Van Eck ve Waltman, 2010).

**Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırmanın tüm süreçleri nitel yöntemlere dayandığı için geçerlik ve güvenirlik yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik yönünden değerlendirmeler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığın üst düzeylere çıkarılabilmesi için veri toplanan örneklem grubu ile uzun süreli etkileşim oluşturulmalı, uzman incelemesine başvurulmalı ve katılımcı teyidi sağlanmalıdır (Golafshani, 2003). Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için süreç ayrıntılı olarak betimlenmelidir. Nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için yanlılığın önlenmesine yönelik önlemler alınmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacıların 18 ve 21 yıl MEB'de öğretmen olarak görev yapmaları örneklem grubu kapsamındaki öğretmen ve öğrencilerle uzun süreli etkileşimlerini sağlamıştır. Her iki araştırmacının da alanlarında doktora düzeyinde akademik birikime sahip olmaları uzman incelemesinde niteliğin arttırılmasına katkı sağlamıştır. Katılımcı öğrenci ve öğretmenlerle birlikte uzun süre geçirilmesi aynı zamanda verilerin ham hallerinin teyidinin sağlanmasında önemli katkılar sağlamıştır.

Mülakat sorularında iç güvenirliğin hesaplanması için tutarlık incelemesi, dış güvenirliğin hesaplanması için ise teyit incelemesi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda bulguların yorumlanıp istatistiksel olarak sunulmasında kodlayıcılar arasındaki güvenirliğin %70'in üzerinde olması gerekmektedir. Araştırma kapsamında kodlayıcılar arasındaki güvenirlik "Güvenirlik = Ortak görüş / (Ortak görüş + Farklı görüş)" formülü ile hesaplanmıştır. Görüşme soruları kapsamında elde edilen kodlayıcılar arası güvenirlik verileri değerleri; dört soruda %70-80 arasında, altı soruda %80-85 arasında, beş soruda %85-90 arasında, beş soruda %90-95 arasında hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik değeri %87 olarak bulunmuştur. Bu değer, Miles ve Huberman'ın (2015) kodlayıcılar arasındaki güvenirlik değerinin en az %70 olması gerektiği önerisinin oldukça üzerinde bir değerdir.

**Etik Kurul İzni**

Araştırma verilerinin toplanması için Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Fen ve Mühendislik Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 22.07.2022 tarih ve E-54749836-050.99-90781 sayılı 2022-22 karar sayılı izin alınmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Etik kurul izni alındıktan sonra araştırma verileri toplanmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler ders saatleri dışında ve planlı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar görüşlerini ifade ederken müdahale edilmemiş, yanlı olabilecek müdahalelerden uzak durulmuştur. Kayıtlar görüntülü, sesli ve yazılı olarak kaydedilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin kayıtlarla tutarlılığını sağlamak için mülakat sonrası süreçte görüntülü ve sesli olarak iletişim sağlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Öğrenci ve öğretmenlerin metaverse kullanımı ve fen eğitimine sağlayacağı katkılara dair düşüncelerinin belirlenmeye çalışıldığı mülakat bulgularının anlamlandırılmasında Eysenbach ve Köhler (2002) dört aşamalı içerik analizi sistematiği takip edilmiştir. Bu kapsamda (1) kod verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunup anlamlandırılması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi (4) kod, kategori ve tema verilerindeki değerlerin yorumlanarak anlamlı bulguların sunulması aşamaları takip edilmiştir. Benzer ve farklı kodlar ayrıştırılarak kod havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra kod havuzundan benzerlik ve farklılık durumlarına göre temalar ve kategoriler olarak toplanmıştır. Kodlamanın ardından iki ana tema (metaverse kullanım alanları ve fen eğitiminde metaverse yöntemine uygun konular) ortaya çıkmıştır. Her bir ana tema için alt temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizi yapılırken görüntü ve ses kayıtları ile araştırmacıların yazılı olarak tuttukları notlar karşılaştırılmıştır. Kayıtlar ile notlar arasındaki farklılıklar karşılaştırıldıktan

sonra eksiklikler giderilerek elde edilen veriler bulgular tablosuna yazılmıştır. Mülakat verilerinin analizleri gerçekleştirilirken içeriği en iyi yansıtacak cümleler ve kelimeler seçilmiştir. Katılımcılar da kodlanarak ifade edilmiştir. Öğrenciler kodlanırken (S1, S2, S3…), öğretmenler kodlanırken (T1, T2, T3…) kısaltmaları kullanılmıştır.

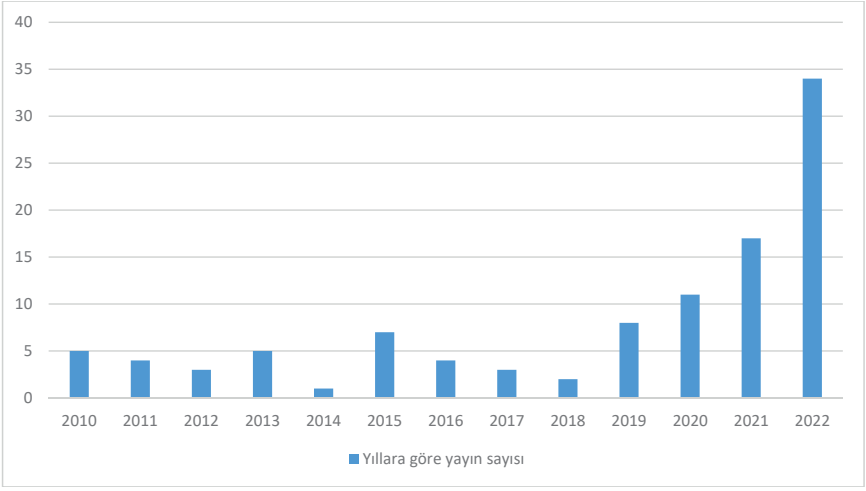
## Bulgular

### Uluslararası Uygulamalar ve Eğitim Öğretim Etkinliklerinde Metaverse Kullanımına Yönelik Bulgular

TR dizin ve WOS'da eğitim araştırmalarında metaverse ile ilgili çalışmalar 2010 yılında beş iken sonraki yıllarda artarak 2022 yılı sonunda 34'e çıkarak zirve değerlere ulaştığı görülmektedir (Şekil 1).

**Şekil 1**

*Yıllara Göre Metaverse Destekli Eğitim ile İlgili Yapılan Çalışmalar*



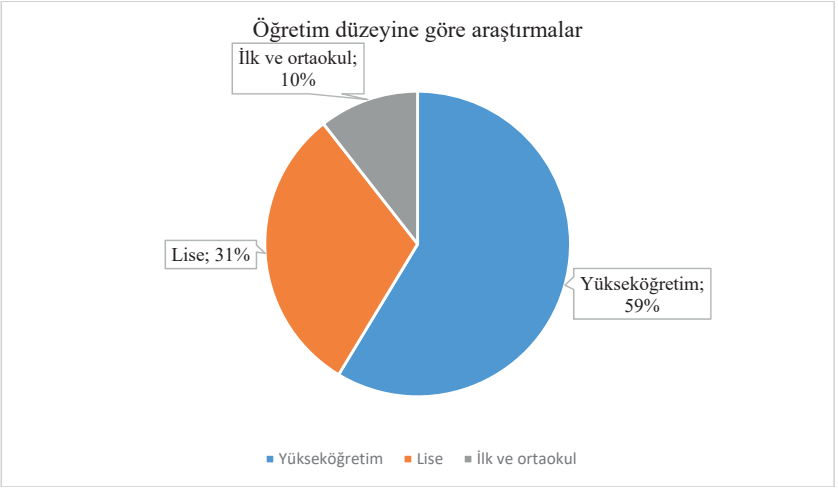

Eğitim bilimlerinde metaverse ile ilgili son 12 yılda yapılan toplam 104 araştırma alanlara göre sınıflandırıldığında % 32 fen bilimlerinde, %24 matematik ve mühendislik eğitiminde, %19 sosyal bilimler eğitiminde olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerin öğretiminde ise tarih, coğrafya ve yabancı dil öğretiminde metaverse ile ilgili araştırmaların yoğunluğu önemli düzeyde artış göstermektedir. Eğitim disiplinlerinde metaverse kullanımının probleme dayalı ve iş birlikli gruplar şeklinde gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir.

Eğitim bilimlerinde metaverse ile ilgili araştırmaların yükseköğretim düzeyinde %59, lise düzeyinde %31 ilköğretim düzeyinde %10 olduğu görülmektedir (Şekil 2).

Son yıllarda özellikle lise düzeyinde metaverse'in etkin kullanılabilmesi için araştırmalar artış göstermeye başlamıştır.

**Şekil 2**

*Metaverse ile İlgili Araştırmaların Öğretim Düzeyine Göre Sınıflandırılması*

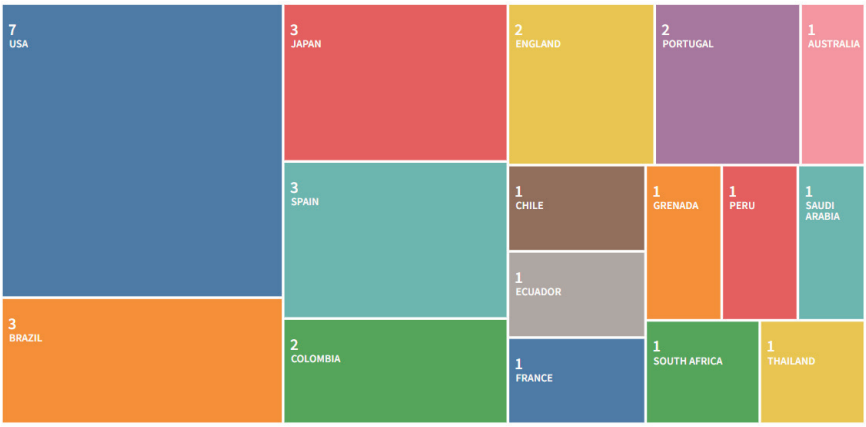



Metaverse ile ilgili araştırmalar eğitim düzeylerine göre sınıflandırıldığı zaman yoğunluğun yükseköğretimde olduğu görülmektedir. Son yıllarda liselerde fizik, kimya ve biyoloji derslerinin anlatımında ve bu ders konuları ile ilgili gözlem ve deneylerde metaverse kullanımı ile ilgili önerilerin arttığı araştırmalarda ortaya konulmaktadır.

WOS'da yayımlanan araştırmaların %30'u ABD'de, %12'şer araştırmanın da Japonya, Brezilya ve İspanya'da gerçekleştirildiği görülmektedir (Şekil 3).

**Şekil 3**

*Metaverse ile İlgili Yapılan Araştırmaların Ülkelere Göre Sınıflandırılması*

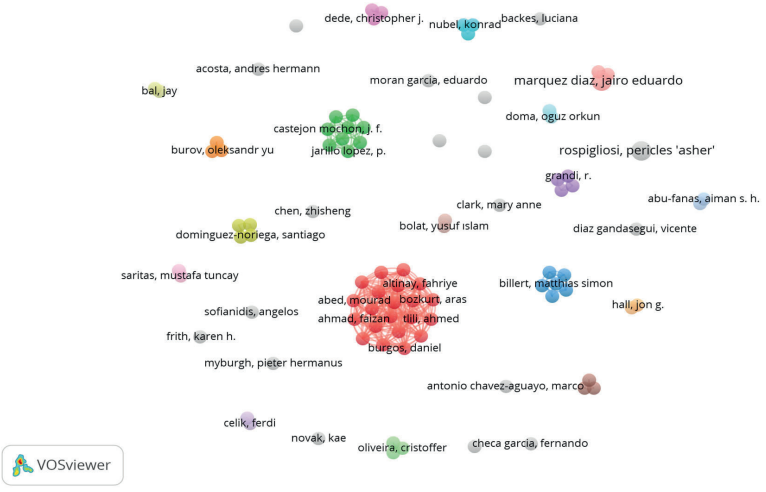



Eğitimde metaverse kullanımı ile ilgili araştırma yapan yazarlar incelendiğinde iki yazarın ikişer çalışması olduğu, diğer yazarların ise birer çalışmaları olduğu görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki yazarların 2022 yılında bu alanda araştırmalara yoğunlaştıkları görülmektedir.

Metaverse araştırma konusu son yıllarda popüler olmaya başladığı için grup yazarları arasındaki ilişkinin oldukça zayıf olduğu görülmektedir (Şekil 4).

**Şekil 4**

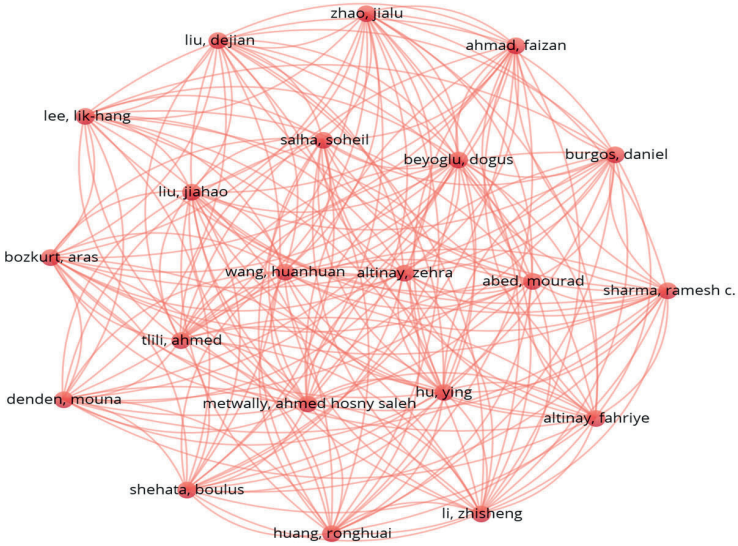
*Ortak Yazarların Araştırmalardaki Merkezi Dağılımı*



Tüm araştırmacıların birbirlerinden bağımsız olarak birbirlerine atıflarda bulundukları, bu alanda henüz ana kaynak özelliği taşıyacak ve atıfların yoğunlaştığı eserin olmadığı görülmektedir (Şekil 5).

**Şekil 5**

*Metaverse'in* Eğitimde *Kullanımı ile İlgili Yazar Ortak Atıf Kümelerini Gösteren Ağ Haritası*




## Fen Öğretiminde Metaverse Kullanımının Önemine Yönelik Görüşler

Fen bilimleri kapsamında metaverse destekli öğretimin önemine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Fen Öğretiminde Metaverse'in Önemine* Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

| Tema | Kategori | Kod | f |
|---|---|---|---|
| Uzun süreli | Alternatif öğrenme ortamı | Yeni bakış açısı | 12 |
| | | Fırsat eşitliği | 9 |
| | | Teknoloji gelişimi | 9 |
| | | Olumlu tutum | 8 |
| | Genellenebilir öğrenme ortamı | Öğrenmenin yaygınlaştırılması | 14 |
| | | Halk eğitim merkezleri | 7 |
| | | Fiziki engellerin kalkması | 7 |
| | | Alternatif CERN | 6 |
| Kısa süreli | Alternatif öğrenme ortamı | Hızlı öğrenme | 13 |
| | | Sınavlara katkı | 9 |
| | | Motivasyon | 8 |
| | Genellenebilir öğrenme ortamı | Deney ve gözlem | 15 |
| | | Anlık soru çözümü | 6 |
| | | Yaşam boyu öğrenme | 5 |

Tablo 3 incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin metaverse kullanımının önemine yönelik görüşlerinin çoğunlukla alternatif ve genellenebilir öğrenme ortamları ile ilgili yeni bakış açılarının ortaya konulması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve teknolojik gelişime öncülük etmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin metaverse kullanımının önemine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"T11: Covid 19 sürecinde öğretmenler olarak yeni bir problemle yüzleştik. Bu problemle baş edebilmek için alternatif ve yenilikçi bakış açılarının ortaya konulması gerekliydi. Yeniliğe açık olan ve hızlı karar verebilme yeterliliğine sahip olan öğretmenler merkezi yöneticilerden çok daha hızlı davranarak öğrencilerini daha kısa sürede bu sürece hazırladılar. Gelecek nesillerin bu kazanımlardan uzak kalmaması için metaverse teknolojisine ve öğretimde etkin kullanımına kesinlikle ihtiyaçları bulunmaktadır."*

*"T2: EBA kullanımı sayesinde Türkiye'de tüm okullarda etkileşimli akıllı tahta kullanımı yaygınlaşmıştır. Taşrada yaşayan öğrenciler deney ve gözlem yönünden şehirlerdeki öğrencilerden ve sınavla öğrenci alan okullardaki bazı teknolojik imkanlardan faydalanamamaktadırlar. Metaverse'in eğitimde etkin olarak kullanılması öğrenciler arasında fırsat eşitliğine önemli düzeyde katkı sağlayacaktır."*

**Fen Öğretiminde Metaverse Destekli Eğitimin Sınırlılıklarına Yönelik Görüşler**

Fen bilimleri kapsamında metaverse destekli öğretimin sınırlılıklarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Fen Öğretiminde Metaverse'in Sınırlılıklarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f |
|---|---|---|---|
| Teknolojik | Altyapı | Metaverse ekosistemi | 18 |
| | | Teknolojik altyapı | 18 |
| | | Maliyet | 16 |
| | | Eşit erişim problemi | 8 |
| | Sınıf içi | Teknolojik problemler | 7 |
| | | Her öğrenciye eşit imkân | 7 |
| | | Amaç dışı etkinlikler | 6 |
| | | Teknoloji-öğretim etkileşimi | 6 |
| | | Bilişim sınıfı | 5 |
| Pedagojik | Teknoloji kullanımı | Öğrencilerin teknolojik yeterliliği | 19 |
| | | Öğretmenlerin teknolojik yeterliliği | 18 |
| | | İhtiyaç hissetme | 13 |
| | | Sınav | 10 |
| | Öğrenme | Pedagojik yeterlilik | 11 |
| | | Yenilikçi teknoloji-öğrenme ilişkisi | 110 |

Tablo 4 incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin öğretim amaçlı olarak metaverse kullanımında en önemli sınırlılıklar, teknolojik altyapının maliyetleri, tüm öğrencilerin bu ileri teknolojiye erişim imkânları ve pedagojik yönden öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojiyi öğretimsel amaçlara yönelik olarak kullanabilme yeterlilikleri olduğu görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin metaverse kullanımının sınırlılıklarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"T14: Metaverse destekli fizik öğretimi özellikle ileri teknoloji gerektiren sensörlerle ölçümlerin yapıldığı ve uzay ile ilgili gözlemlerin yapıldığı yeni nesil teleskopik gözlemlerin olduğu konularda oldukça faydalı olacaktır. Ülkemizde özellikle kırsal kesimlerde teknolojiye erişim olanaklarının daha kısıtlı olduğunu, bazı hususlarda fırsat eşitsizliği olabildiğini Covid-19 sürecinde yaşamıştık."*

*"T1: Metaverse sadece teknolojik maliyetlerin karşılanarak elde edilebileceği bir meta olarak kabul edilemez. Bu teknolojiyi öğretimsel amaçlarla kullanabilecek öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlığı da ileri düzeyde olmalıdır. Ülkemizde teknoloji okur-yazarı öğretmen oranının sınırlılığı özellikle Covid 19 sürecindeki teknoloji destekli uygulamalarda öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir."*

**Fen Öğretiminde Metaverse Destekli Öğretimin Avantaj ve Dezavantajlarına Yönelik Görüşler**

Fen öğretiminde metaverse destekli öğretimin avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Fen Öğretiminde Metaverse'in Avantaj ve Dezavantajlarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f |
|---|---|---|---|
| Avantaj | Teknolojik | Genişletilmiş gerçeklik | 15 |
| | | Sanal gerçeklik | 15 |
| | | Artırılmış gerçeklik | 15 |
| | | Yeni nesil teknoloji | 12 |
| | | Cari fazla | 4 |
| | Pedagojik | Yeterlilik duygusu | 19 |
| | | Fırsat eşitliği | 16 |
| | | Motivasyon | 16 |
| | | Bilgide kalıcılık | 5 |
| Dezavantaj | Teknolojik | Teknolojik bağımlılık | 20 |
| | | Gerçek-sanal ilişkisi | 9 |
| | | Fizyolojik etki | 9 |
| | | Psikolojik yalnızlık | 8 |
| | | Benmerkezcilik | 4 |
| | Pedagojik | Üniversite yerleştirme sınavı | 12 |
| | | Okul sınavları | 6 |
| | | Öğrenci ihtiyacı ile örtüşme | 5 |
| | | Uygulanabilirlik | 5 |
| | | Öğrenci seviyesine uygunluk | 5 |
| | | Merkezi sınavlar ile örtüşme | 2 |

Tablo 5 incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin metaverse kullanımının avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerinin teknolojik ve pedagojik yönden ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretim teknolojilerinde XR, VR ve AR uygulamalarının etkin olarak kullanılması fiziki dünyada öğrencilerin ulaşamayacağı etkinliklere fiziki dünyaya en yakın ortamlar olan bu uygulamalarla ulaşmaları sağlanmış olmaktadır. Metaverse uygulamalarının fen bilimleri öğretiminde sıklıkla kullanımının teknolojiye bağımlılık yanında gerçek dünya problemleri ile sanal dünya ilişkisinin ayırt edilemeyeceği düzeylerde problemlerin ortaya çıkmasına sebep oluşturabilecektir. Öğrenci ve öğretmenlerin metaverse kullanımının avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"T6: XR, VR ve AR gibi uygulamalar yardımı ile Kimya dersinin öğretimi çok daha zevkli ve kalıcı olur. Sosyal medya gibi amaç dışı kullanılması durumunda ise teknolojik bağımlılığa öğrencileri kendi elimizle teslim etmiş oluruz."*

*"T9: Son teknolojinin fen bilimleri derslerinde kullanılması artık kaçınılmaz olmuştur. Öğrencilerin derslere katılımlarını etkin sağlayabilmek için ilgilerine hitap eden teknolojileri kullanmamız kaçınılmazdır. Metaverse'in Biyoloji dersinde kullanımı tüm öğrencileri derslerde motive edecektir. Bilgilerin daha kısa sürede ve kalıcı olarak öğrencilere aktarımında önemli rol üstlenecektir. Öğrencilerde teknolojik bağımlılık ve fizyolojik rahatsızlıklar kaçınılmaz olarak oluşacaktır."*

**Fen Öğretiminde Metaverse Kullanımı Hangi Konuların Öğretiminde Daha Etkili Olduğuna Yönelik Görüşler**

Fen öğretiminde metaverse destekli öğretimin hangi konuların öğretiminde daha etkili olacağına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Fen Öğretiminde Metaverse'in Konu Uyumluluğuna Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f |
|---|---|---|---|
| Fizik | Teorik | Atomlardan kuarklara | 14 |
| | | Modern fizik | 14 |
| | | Elektrik ve manyetizma | 13 |
| | | Astrofizik | 13 |
| | | Kuvvet hareket | 12 |
| | Deneysel | Elektrik ve manyetizma | 19 |
| | | Optik | 18 |
| | | Enerji | 13 |
| | | Kuvvet-hareket | 11 |
| | | Basınç | 10 |
| | | Atom fiziği | 10 |
| | | Modern fizik | 4 |
| Biyoloji | Teorik | Kalıtım | 17 |
| | | Sistemler | 17 |
| | | Biyoteknoloji ve gen mühendisliği | 11 |
| | | Hücre | 10 |
| | | Fotosentez ve kemosentez | 10 |
| | Deneysel | Kalıtım | 16 |
| | | Sistemler | 14 |
| | | Fotosentez ve kemosentez | 6 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Kimya | Teorik | Atomun yapısı | 19 |
| | | Organik kimya | 17 |
| | | Kimyasal bileşikler | 15 |
| | | Kimya ve elektrik | 14 |
| | | Karbon kimyasına giriş | 14 |
| | Deneysel | Organik kimya | 12 |
| | | Atom ve yapısı | 10 |
| | | Tepkimelerde hız ve denge | 10 |
| | | Asitler, bazlar ve tuzlar | 9 |

Tablo 6 incelendiğinde metaverse destekli fizik, kimya ve biyoloji konularının etkili öğretimi için deneysel ve teorik olarak iki kategori ortaya çıkmaktadır. Fizik, kimya ve biyoloji derslerinde soyut, mikro ve makro boyutta gözlemlenmesi ve deney olanağı az olan konularda metaverse destekli öğretimin etkili olabileceği ortaya çıkmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin liselerde fen bilimleri derslerinde metaverse kullanımının hangi konularda daha etkili olacağına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"S10: Metaverse destekli fizik öğretimi soyut ve gözlemlenmesi zor olan konularda etkili olabileceğini düşünüyorum. Merkezi olarak CERN türü bir laboratuvarda uzman bir ekip tarafından deneyler yapılacak ülkenin her tarafından öğrenciler avatarları aracılığı ile bu deneylere etkileşimli bir ortamda katılım sağlayacaklardır. Atom fiziği, astronomi, modern fizik ve elektrik-manyetizma konularının öğretiminde metaverse destekli öğretimin sağlanması faydalı olacaktır."*

*"T13: Kimya konularını öğretirken, çoğunlukla deneylerin tehlike oluşturabileceğinden dolayı konuları teorik anlatıp geçmek zorunda kalıyorum. Asitler, bazlar ve tuzlar, organik kimya ve atomun yapısı gibi deney ve gözlemlerde merkezi olarak deneylerin yapılması ve tüm öğrencilerin avatarları aracılığı ile katılım sağlamasını dört gözle bekliyorum."*

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma bulgularına dayalı olarak eğitim bilimleri kapsamında uluslararası alan yazında metaverse uygulamalarına yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle son dört yıl içerisinde eğitim bilimleri alanında metaverse ile ilgili araştırmaların teknolojik yönden gelişmiş ülkelerde yoğunluk kazanması ülkemiz içinde önemli bir fırsat sunmaktadır. Fen bilimleri, matematik ve mühendislik eğitimi ile ilgili yükseköğretim düzeyinde araştırmalar yoğunlaşmasına karşılık lise düzeyinde fen bilimleri alanında çalışmalar sınırlı düzeyde kalmıştır. Alan yazından elde edilen bilgilerden, yükseköğretim düzeyinde metaverse ile ilgili fen bilimleri kapsamındaki araştırmaların yoğun olarak ileri düzeyde yetkinlik ve yeterlilik ge-

rektiren konularda olduğu veya deney-gözlem imkânlarının sınırlı olduğu konu ve kavramların öğretiminde sıklıkla kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Tlili ve diğerleri (2022) araştırmalarında metaverse ile ilgili araştırmaların yükseköğretim düzeyinde fen bilimleri alanında yoğunluk kazandığını, lise düzeyinde ve özel gereksinimli bireylere yönelik araştırma eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Kerdvibulvech (2022) araştırmasında, metaverse ve dijital oyunlar yardımı ile etkinlikler geliştirip sağlık eğitimi üzerinde materyaller geliştirip uygulamanın pandemi dönemi ve fiziki olarak okullardan uzak kalınması durumlarında yüzyüze eğitime en yakın başarının elde edilebileceğini ortaya koymaktadır. Hwang ve Chien (2022) araştırmalarında, metaverse temelli eğitimin sunduğu olanaklara bakıldığında uygulama ve araştırmalarda oldukça eksiklik yaşandığı, bu durumun giderilmesi adına fen bilimleri alanında araştırmaların öncülük etmesi gerektiği ortaya konulmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile alan yazından elde edilen sonuçlar, alan yazında fen eğitiminde araştırma boşluğu ve ihtiyacı olması noktasında benzerlik göstermektedir.

WOS'da bibliyometrik analiz kapsamında metaverse'in eğitimde kullanımı ile ilgili yazar ortak atıf kümelerini gösteren ağ haritası incelendiğinde araştırmaların son dört yılda yoğunlaşmasından dolayı merkezi yazar atıf kümeleri oluşmamış ve bu alanda önemli araştırma boşluğu meydana gelmiştir. Bu kapsamda araştırmaların gelişmiş ülkelerde yoğunlaştığı, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde metaverse tabanlı eğitim uygulamalarında uluslararası düzeyde nadir araştırmaların bulunması önemli bir fırsat olarak görülmektedir. Türkiye'de metaverse tabanlı eğitimle ilgili ulusal düzeyde teorik düzeyde araştırmalar bulunmasına karşın fen bilimleri gibi teknolojiye temel teşkil eden ve soyut, mikro ve makro düzeyde konu ve kavramların yoğunlukta olduğu disiplinlerde yol gösterici çalışmaların bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Kimmons ve diğerleri (2021) araştırmalarında giyilebilir cihazlar, yüksek hızlı bilgisayarlar-ağları ve algılama teknolojileri gibi metaverse ile ilgili teknolojilerin hızla gelişmesi nedeniyle, metaverse temelli uygulamaları eğitim amaçlı kullanmanın kaçınılmaz olduğunu dile getirmişlerdir. WOS ve TR dizinde metaverse ile ilgili araştırmaların son yıllarda artış göstermesi bu alanda uygulama ve teoriye yönelik çalışmaların daha da artacağını ortaya koymaktadır.

Metaverse temelli uygulamalar son on yılda sosyal, ekonomik, kültür, sağlık, turizm, oyun ve müzik gibi pek çok alanda ivmeli bir yükseliş ortaya koymuştur. Oyun sektöründe metaverse etkileşimli ve avatarları aracılığı ile katılım sağlayanların %90'dan fazlası 16 yaş altı bireylerden oluştuğu dikkate alındığında, metaverse uygulamaları ilkokul, ortaokul ve liselerde etkin kullanımı kaçınılmaz olmuştur. Araştırma bulgularından hareket edilerek, metaverse temelli fen bilimleri öğretiminin yüz yüze öğretimin yanında eşzamanlı veya alternatif öğrenme ortamı olarak geliştirilip

amaçlı şekilde uygulanması ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Metaverse destekli fen eğitimi yeni bir bakış açısı ortaya koyarak öğrenme güçlüğü çeken, fiziki olarak nitelikli eğitim ortamlarından uzak kalmak zorunda kalan veya özel gereksinimli olan öğrenciler için fırsat eşitliği oluşturacak önemli bir vizyon ortaya koyacaktır. Fen bilimleri kapsamında metaverse uygulamaları sonucunda uzun süreli metaverse teknolojisi kullanımı yardımı ile soyut ve karmaşık fen konularına karşı olumlu tutumlar gelişecek, gelecek on yıllarda ülkenin kalkınması ve ileri teknoloji ürünlerinde öncü olabilmek adına önemli temel oluşturacaktır. Tlili ve diğerleri (2022) araştırmalarında eğitimde metaverse kullanımının henüz yeni olmasına karşın, eğitim bilimleri kapsamındaki tüm alanlarda çalışmalar yürütülmeye başlandığını ortaya koymaktadır. Fiziksel ve zihinsel engellerden dolayı akranları ile aynı ortamda eğitimden uzak olan özel gereksinimli bireylere yönelik metaverse destekli uygulamaların öncelikli olması gerekirken böyle bir araştırmanın hiç olmaması fırsat eşitliği sağlanması adına bu alanda çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik alan yazında bilgisi bu araştırmada ulaşılan metaverse destekli fen eğitiminin fırsat eşitliğini sağlayıcı yeni ve sistematik bakış açısı sunmasının önemine yönelik sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici metaverse temelli uygulamaların toplumun ihtiyaç ve ilgileri de dikkate alınarak bireylere sunulması ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Metaverse temelli fen uygulamalarının halk eğitim merkezleri öncülüğünde toplumun farklı sosyoekonomik yapısındaki bireylere ulaştırılması, gelecek nesillerin evdeki öğrenme ortamlarında sürekli etkileşim halinde oldukları ebeveynlerinin süreci içselleştirmelerine öncülük edecek, bunun sonucunda öğrencilerin teknolojiye ulaşma süresini kısaltacağı için oldukça önem taşımaktadır. Türkiye'de liselerde öğrenim gören öğrenciler öğrenim süreçleri boyunca sınav merkezli öğrenme ile ilgili problemler yaşamakta ve merkezi sınavlarda başarılı olabilmek için problem yaşadıkları anda öğretmenleri rehberliğinde anlık çözümlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu problemlerin giderilebilmesi için öğretmen ve öğrencilerin avatarları aracılığı ile birebir etkileşim sağlayabildikleri metaverse destekli etkileşimin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Daly ve Luo (2022) araştırmalarında eğitimde metaverse uygulamalarının önemli olduğunu fakat öğretimsel amaçlar doğrultusunda öğrenci merkezli ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yürütülmesinin tutum ve başarı yönünden öğrenmeye katkı sağlayacağını ortaya koymuşlardır. Sun (2022) araştırmasında Akıllı öğrenme ortamı oluşturma sürecinde meta evreni, akıllı çevrimiçi öğrenme ortamının mihenk taşı olarak ortaya koymakta, internetin, çeşitli yeni teknolojilerin ve yeni medyanın kullanımı, öğrencilere çok sayıda bilişsel araç ve akıllı destekleyici ortam sağladığı, bunun da fen okuryazarlığı için ön şart olduğu sonucuna varmıştır. Li, Valcke ve Li (2022) araştırmalarında toplumun öngördüğü geleneksel öğretim yapısını, öğrencile-

rin ve öğretmenlerin bakış açıları ile yeni bir öğretim yapısına dönüştürmeyi, "sınıf dışı öğrenme devrimini" teşvik ederek, öğrencilerin kişiselleştirilmiş büyümesine ve entelektüel gelişimine elverişli metaverse temelli sınıf dışı öğrenme ortamlarını teşvik etmektedirler.

Fen bilimlerinde metaverse kullanımının fazla olmasına gerekçe olarak soyut içerikli ve deney imkânlarının tüm ortamlarda gerçekleştirilemeyecek kadar yüksek maliyetli olması gösterilmektedir. Bu durumda deneysel ve gözlemsel yönden maliyetleri karşılayabilen, güvenlik önlemi problemi olmayan ortamlarda gerçekleştirilen deneylerin teknoloji erişimi olan tüm ortamlarda ortamın bir parçasıymış gibi katılım sağlanarak gerçekleştirilmesi özellikle fen öğretiminde öğrencilere ve öğretmenlere önemli düzeyde katkılar sağlamıştır.

Metaverse destekli öğretimsel uygulamaların fen bilimleri derslerinde etkin kullanımında teknolojik ve pedagojik sınırlılıklar bulunmaktadır. Okulların 5G ve 6G alt yapısı oluşturularak metaverse ekosistemine uyumlu hale dönüştürülmesinin maliyeti önemli engel olmaktadır. Ülkelerin eğitim politikaları için ayırabilecekleri bütçelerin sınırlı olması metaverse uygulamalarının yaygınlaşması için sınırlılık oluşturmaktadır. Tarayıcı bulut sistemi, bilgisayarla görü, nesnelerin interneti, sanal gerçeklik, arttırılmış gerçeklik, genişletilmiş gerçeklik ve blok zincir teknolojisi, metaverse temelli fen uygulamaları için gereklilik oluşturmaktadır. Hatta tüm bunların sağlanması nitelikli metaverse uygulamalarının fen bilimleri dersleri kapsamında gerçekleştirileceği anlamına gelmemektedir. Bu uygulamaların yüksek maliyet, uzmanlık ve uzun zaman içerisinde geliştirilmeleri metaverse temelli fen uygulamaları için sınırlılık oluşturmaktadır. Farklı sosyoekonomik yapıdaki toplumlarda bireylerin interneti metaverse amaçlı kullanmak bir yana internete erişim sağlamada bile problemler yaşanması her öğrenciye eşit olanakların sağlanması önünde engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Metaverse uygulamalarının devletlerin himayesinde ve eşit olanaklarla tüm öğrencilerin erişimine sunulamaması durumunda fırsat eşitsizliğinin yaşanacak olması önemli bir sınırlılık olacaktır. Araştırma sonuçlarının aksine, Hwang ve Chien (2022) araştırmalarında metaverse uygulamalarının günlük yaşamdaki pahalı fiziksel ekipmanların yerini doldurabilecek maliyeti uygun bir alternatif olduğunu ortaya koymaktadırlar. Park ve Kim (2022) araştırmalarında, bazı insanların Metaverse'ü VR veya AR gibi dar bir kalıp içerisinde sınırlandırdıklarını oysa Metaverse'in AR veya VR'den paylaşılır olması, kalıcı olması ve merkezi olması özellikleri ile çok daha fazlası olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Fen öğretiminde metaverse destekli öğretim, teknolojik ve pedagojik yönden ülke geleceğine katkı sağlayabilir. Gelişmekte olan ülkelerin teknoloji devriminde ön plana çıkabilmeleri için eğitimde yenilikçi teknolojiyi öğretimsel amaçlar doğrultu-

sunda etkin olarak kullanmaları gerekir. Günümüzde yenilikçi teknolojiyi eğitimde kullanabileceğimiz platformlardan birisi de metaverse uygulamasıdır. Bu uygulama ile öğretmen-öğrenci arasında gerçek yaşamdaki en yakın etkileşim sağlanmış olmaktadır. Fen öğretimi kapsamında genişletilmiş gerçeklik, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri bireylerin gerçek avatarları aracılığı ile öğretimsel amaçlarla kullanılması gelecek dönemlerde teknolojiyi benimsemiş bir toplumun inşasına önemli katkı sağlayacaktır. Yeni nesil teknolojiyi benimsemiş ve erken yaşlarda uygulamış lise düzeyindeki bireyler gelecekte daha üst düzeyde teknolojik ürünlerin geliştirilip pazarlanmasında öncü rol üstlenecekler ve ülkelerin mali ve stratejik öncülüğüne katkı sağlamış olacaklardır. Bilim ve teknoloji temelli bu gelişim ülkelerin cari fazla vermelerine de öncülük edecektir. Teknoloji temelli metaverse uygulamalarını fen bilimleri dersleri kapsamında kullanan öğrenci ve öğretmenlerde yeterlilik duygusu gelişmekte, sınıf ortamlarında gerçekleştirilemeyen üst düzeylerde tecrübe ve maliyet gerektiren deney-gözlem çalışmalarına gerçek avatarları aracılığı ile katılım sağlayarak motivasyon ve fırsat eşitliği oluşmaktadır. Mystakidis (2022) araştırmalarında VR ve AR'nin eğitimde kullanımının gelecekte öğrencilerin beyin-bilgisayar arayüzü teknolojisinin ilerlemesine ve metaverse'in benimsenmesine daha fazla katkı sağlayacağını ortaya koymuşlardır. Hwang ve Chien (2022) araştırmalarında, VR ve AR'nin eğitimdeki mevcut uygulamalarının öğrencilerde kısa süreli deneyimleme etkisi oluşturabildiğini, metaverse'in ise bu durumun aksine kalıcı, duraklatılamayacak otantik bir öğrenme ortamını sağladığını tespit etmişlerdir. Hwang ve diğerleri (2022) araştırmalarında metaverse temelli eğitimin yapay zekâ teknolojisini geliştirerek gelecek nesillerin fen okuryazarı bireyler olmalarına katkı sağlayacağını ortaya koymuşlardır.

Fen bilimleri kapsamında metaverse uygulamaları, günümüz lise öğrencilerinin üst düzeylerdeki teknoloji bağımlılığını destekleyerek öğrencilerin gerçek dünya problemlerinden uzaklaşmasına sebep oluşturacaktır. Avatarları aracılığı ile gerçek dünyanın pek çok alanına aracısız erişim sağlayacak olan bireyler gerçek-sanal arasındaki farkları zihinlerinde azaltarak sosyal bir birey olmalarını gerektiren ve akranları ile iletişimin önemini ortaya koyan değerlerden uzaklaşacaklardır. Zaman içerisinde bedensel ve ruhsal problemler artarak sosyal ve kültürel değerleri alt seviyelere düşmüş bir gelecek ile yüzleşmiş olunacaktır. Üniversite yerleştirmelerinde merkezi sınavları temel alan ülkelerde metaverse destekli fen uygulamalarının öncelikli olarak uygulanması öğrencileri klasik problem çözme etkinliklerinden uzak tutacak, bu durum öğrencilerin acil ihtiyaçları olan hızlı klasik problem çözümü ile örtüşmeyecektir. Bu durum büyük bütçeler harcanarak geliştirilen pek çok metaverse uygulamasının önemini azaltmış olacaktır. Kye ve diğerleri (2021) araştırmalarında eğitimde metaverse uygulamalarında bireylerin kendilerini olduğu gibi değil olmak istedikleri gibi

ortaya koyarak karakter sönümlemesi gerçekleştirecekleri ve mahremiyet ihlali gibi problemlerin yaşanabileceğini ortaya koymuşlardır.

Metaverse destekli fen eğitimi ile çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarındaki olumsuzluklar en aza indirgenmektedir. Metaverse öğrenme ortamlarında öğrencilerin tıpkı gerçek hayattaki veya sınıf ortamındaki gibi teorik anlatımın yanı sıra, uygulama, deney-gözlem ve XR kullanılarak dersin amaçlarına uygun beceriler kazandırılması hedeflenmelidir (Chen, 2022). Metaverse tabanlı hazırlanacak fen bilimleri ortamlarını tasarlamak için eğitim alanında uzmanlaşmış akademisyenler, tecrübeli öğretmen ve yazılımcılardan oluşan güçlü ekipler oluşturulmalıdır. Bu kıstasları sağlayan ekiplerle yapılacak çalışmalar, ulusal eğitim programlarına uyumu, öğrencilerin bilişsel seviyeleri dikkate alınarak anlaşılma düzeyi ve üst düzeyde gerçeklik kapsamlarını sağlamış olacaktır (Gülen, Dönmez ve Şahin, 2022).

Liselerde fen bilimleri kapsamındaki fizik, kimya ve biyoloji dersleri öğretilirken ileri teknolojik yenilikleri içeren metaverse uygulamasından faydalanmak öğrenmenin niteliğini arttırmaktadır. Fen bilimleri kapsamındaki bu derslerin tüm konularında metaverse uygulamasından yararlanmak yerine teorik ve deneysel içerikteki konuların öğretiminde öğrenme amaçları ve kavramların özelliklerine göre hareket edilmesi daha faydalı olacaktır. Soyut, mikro ve makro kavramların öğretiminde öğrencilerin ilgilerini sürekli tutup bilgilerin kalıcılığını üst düzeylere çıkarabilmek için metaverse uygulamasından faydalanmak etkili bir yaklaşım olacaktır. Fizik dersinde teorik anlatımlarda; atomlardan kuarklara, modern fizik, elektrik-manyetizma ve astrofizik konuları, deneysel etkinliklerde ise elektrik-manyetizma, optik, enerji ve kuvvet-hareket öğrencilerin metaverse destekli uygulamalar ile daha etkili öğrenebilecekleri konulardır. Biyoloji dersinde teorik anlatımlarda; kalıtım, sistemler, biyoteknoloji-gen mühendisliği ve hücre konuları, deneysel etkinliklerde ise kalıtım, sistemler ve fotosentez-kemosentez öğrencilerin metaverse destekli uygulamalar ile daha etkili öğrenebilecekleri konulardır. Kimya dersinde teorik anlatımlarda; atomun yapısı, organik kimya ve kimyasal bileşikler konuları, deneysel etkinliklerde ise organik kimya, atom ve yapısı, tepkimelerde hız-denge öğrencilerin metaverse destekli uygulamalar ile daha etkili öğrenebilecekleri konulardır. Alan yazında her ne kadar soyut içerikli konuların öğretiminde metaverse uygulamalarından faydalanılması faydalı olacağı, öğrenmede kalıcılığı artıracağı ve öğrencilerin soyut, anlaşılması güç konu ve kavramların öğreniminde olumlu tutum gelişmesine öncülük edeceği ortaya konsa da hangi konuların öğretiminde etkili olacağı ile ilgili çalışma bulunmamaktadır.

## Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak metaverse destekli fen öğretimi için öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen mülakat bulgularına dayalı olarak, metaverse uygulamalarının nitelikli olarak yürütülebilmesi için üniversite yerleştirme sistemi ile teknoloji temelli metaverse uygulamalarının örtüşmesi sağlanmalıdır.

2. Doküman incelemesi verilerine dayalı olarak, metaverse destekli fen eğitimine yönelik lise düzeyinde uygulama örnekleri henüz alan yazında bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında sunulan konularda deney ve kontrol grupları oluşturularak öğrenenlerin öğrenme performansları ve algıları üzerine araştırmaların yürütülmesi faydalı olacaktır.

3. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak, metaverse destekli fen eğitiminin teknoloji boyutunda avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Özellikle bireyleri teknoloji bağımlılığına sürükleyip sosyal bir birey olmasının önüne engeller oluşturmasını engellemek için metaverse uygulamalarını geliştirmeden önce sınırlandırmalar getirilmesi gerekmektedir.

4. Doküman verilerine dayalı olarak, 2020 yılı sonrasında sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetler hızlı bir şekilde metaverse platformuna taşınmaya başlanmıştır. Metaverse, yeni bir sosyal iletişim alanı olarak sonsuz bir potansiyele sahiptir. Geliştirme ve paylaşma üst düzeyde özgürlük sağlayarak benzersiz ve sürükleyici deneyimlere öncülük etmektedir. Bu kapsamda eğitim bilimciler tarafından öğrenciler bilinçli olarak yönlendirilerek yeni nesil teknolojinin amaçlı olarak kullanılmasına öncülük edilmesi sağlanmalıdır.

## Kaynakça

Alam, A. (2022). Platform utilizing blockchain technology for e-learning and online education for open sharing of academic proficiency and progress records. In *Smart Data Intelligence: Proceedings of ICSMDI 2022* (pp. 307-320). Singapore: Springer Nature Singapore.

Alam, A., and Mohanty, A. (2022). Metaverse and posthuman animated avatars for teaching-learning process: ınterperception in virtual universe for educational transformation. In *International Conference on Innovations in Intelligent Computing and Communications* (pp. 47-61). Springer, Cham.

Analı, K. C., ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *5* (2), 396-414.

Anderson, J., and Rainie, L. (2022). The metaverse in 2040. *Pew Research Center*.

Atif Alkan, S., ve Bolat, Y. (2022). Eğitimde metaverse: Bilgilendirici bir literatür taraması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9* (32), 267-295.

Bibri, S. E. (2022). The social shaping of the metaverse as an alternative to the imaginaries of data-driven smart Cities: A study in science, technology, and society. *Smart Cities*, *5* (3), 832-874.

Chen, Z. (2022). Exploring the application scenarios and issues facing Metaverse technology in education. *Interactive Learning Environments*, 1-13.

Cho, Y., Hong, S., Kim, M., and Kim, J. (2022). DAVE: Deep Learning-Based asymmetric virtual environment for immersive experiential metaverse content. *Electronics*, *11* (16), 2604.

Daly, S., and Luo, X. (2022). The student-centered metaverse: connecting VR, MR, AR to GEN Z student needs. In *EDULEARN22 Proceedings: 14th International Conference on Education and New Learning Technologies: July 4th-6th, 2022* (pp. 703-703). IATED Academy.

Dean, B. (2022, 5 Ocak). Roblox user and growth stats 2022. https://backlinko.com/robloxusers#geographic-distribution-of-roblox-users

Eysenbach, G., and Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, *324* (7337), 573-577.

Fitria, T. N., and Simbolon, N. E. (2022). Possibility of metaverse in education: opportunity and threat. *SOSMANIORA: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, *1* (3), 365-375.

Gao, Y., Lu, Y., and Zhu, X. (2022). Mateverse, the future materials science computation platform based on metaverse. *The Journal of Physical Chemistry Letters*, *14*, 148-157.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, *8* (4), 597-607.

Gülen, S. , Dönmez, İ., and İdin, Ş. (2022). STEM Education in metaverse environment: Challenges and opportunities. *Journal of STEAM Education, 5* (2) , 100-103.

Hwang, G. J., and Chien, S. Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100082.

Hwang, G. J., Chang, C. C., and Chien, S. Y. (2022). A motivational model-based virtual reality approach to prompting learners' sense of presence, learning ac-

hievements, and higher-order thinking in professional safety training. *British Journal of Educational Technology*.

Jeon, J. E. (2021). The effects of user experience-based design innovativeness on user-metaverse platform channel relationships in South Korea. *Journal of Distribution Science*, *19* (11), 81-90.

Kan, S., and Saka, A. Z., (2021). The comparison of problem based and project based learning methods in the teaching of physics. *Croatian Journal of Education, 23* (3).

Kan, S., Saka, A. Z., and Batman D., (2019). Investigation of physics teachers' opinions about physics curriculum. *Canadian Journal of Physics*, *97* (11): 1200-1205, https://doi.org/10.1139/cjp-2018-0735

Kemp, J., and Livingstone, D. (2006). Putting a second life "Metaverse" skin on learning management systems. In proceedings of *the second life education workshop at the second life community convention* (Vol. 20). CA, San Francisco: The University of Paisley.

Kerdvibulvech, C. (2022, June). Exploring the impacts of COVID-19 on digital and metaverse games. In *HCI International 2022 Posters: 24th International Conference on Human-Computer Interaction, HCII 2022, Virtual Event, June 26–July 1, 2022, Proceedings, Part III* (pp. 561-565). Cham: Springer International Publishing.

Kumaş, A. (2022a). Fizik öğretiminde yaşanılan problemlerin fizik zümre toplantıları ve öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23* (1), 1303-1348.

Kumaş, A. (2022b). Measurement-evaluation applications of context-based activities in hybrid learning environments. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *9*(Special Issue), 197-217.

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., and Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, *18*.

Laeeq, K. (2022). Metaverse: why, how and what. *How and what*.

Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., ... and Hui, P. (2021). All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda. *arXiv preprint arXiv:2110.05352*.

Li, S., Valcke, M., and Li, X. (2022). A lıterature revıew on open-world games to metaverse transıtıon from moral educatıon analysıng perspectıve. *Edulearn22 Proceedings*, 8234-8239.

Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J., and Chao, H. C. (2022). Metaverse in education: Vision, opportunities, and challenges. *arXiv preprint arXiv:2211.14951*.

Ljungholm, D. P. (2022). Metaverse-based 3D visual modeling, virtual reality training experiences, and wearable biological measuring devices in immersive workplaces. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, *10* (1), 64-77.

Lv, Z., Shang, W. L., and Guizani, M. (2022). Impact of digital twins and metaverse on cities: History, current situation, and application perspectives. *Applied Sciences*, *12* (24), 12820.

Marini, A., Nafisah, S., Sekaringtyas, T., Safitri, D., Lestari, I., Suntari, Y., ... and Iskandar, R. (2022). Mobile augmented reality learning media with metaverse to improve student learning outcomes in science class. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *16* (7).

Metaverse Roadmap Summit. (2006). (n.d.). Elon University. https:// www. elon. edu/u/ imagi ning/ event-cover age/ Metaverse/

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, *2* (1), 486-497.

Nalbant, K. G., and Uyanık, Ş. (2021). Computer vision in the metaverse. *Journal of Metaverse*, *1* (1), 9-12.

Ning, H., Wang, H., Lin, Y., Wang, W., Dhelim, S., Farha, F., ... and Daneshmand, M. (2023). A survey on the metaverse: The state-of-the-art, technologies, applications, and challenges. *IEEE Internet of Things Journal*.

Odama, K. (2022). The Metaverse. *The Texas Orator Blog Entries*.

Özdemir, A., Vural, M., Süleymanoğulları, M., and Bayraktar, G. (2022). What do university students think about the metaverse?. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, *5* (4), 952-962.

Park, S. M., and Kim, Y. G. (2022). A Metaverse: Taxonomy, components, applications, and open challenges. *Ieee Access*, *10*, 4209-4251.

Rojas, E., Hülsmann, X., Estriegana, R., Rückert, F., and Garcia-Esteban, S. (2023). Students' perception of metaverses for online learning in higher education: Hype or hope?. *Electronics*, *12* (8), 1867.

Sanders, W. L., and Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of personnel evaluation in education*, *12*, 247-256.

Sandrone, S. (2022). Medical education in the metaverse. *Nature Medicine*, 1-2.

Singh, J., Malhotra, M., and Sharma, N. (2022). Metaverse in education: An overview. *Applying Metalytics to Measure Customer Experience in the Metaverse*, 135-142.

Suh, W., and Ahn, S. (2022). Utilizing the metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. *Journal of Intelligence*, *10* (1), 17.

Sun, Y. (2022, December). The construction and application of intelligent learning environment. In *2nd International Conference on Internet, Education and Information Technology (IEIT 2022)* (pp. 269-278). Atlantis Press.

Taçgin, Z. (2022). Chapter VI Defınıng The metaverse. *enhanced learning environments: Technology and Innovation*, 173.

Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., ... and Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, *9* (1), 1-31.

Türel, Y. K., Akgün, K., Aydın, M., and Yaratan, A. S. (2020). Examination of Technology Policies in Education of Far East Countries, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21* (1), 48-61.

Van Eck, N., and Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *scientometrics*, *84* (2), 523-538.

Wang, M., Yu, H., Bell, Z., and Chu, X. (2022). Constructing an Edu-metaverse ecosystem: a new and innovative framework. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *15* (6), 685-696.

Wang, Y., Su, Z., Zhang, N., Xing, R., Liu, D., Luan, T. H., and Shen, X. (2022). A survey on metaverse: Fundamentals, security, and privacy. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*.

Yang, Q., Zhao, Y., Huang, H., Xiong, Z., Kang, J., and Zheng, Z. (2022). Fusing blockchain and AI with metaverse: A survey. *IEEE Open Journal of the Computer Society*, *3*, 122-136.

Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zhong, J., and Zheng, Y. (2022, July). Empowering future education: Learning in the Edu-Metaverse. In *2022 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 292-295). IEEE.

Zhou, Y., Xiao, X., Chen, G., Zhao, X., and Chen, J. (2022). Self-powered sensing technologies for human Metaverse interfacing. *Joule*, *6* (7), 1381-1389.

## Ekler

**Ek 1.**

**Öğrenciler için mülakat soruları**

1. Fen bilimleri kapsamındaki fizik, kimya ve biyoloji dersleri olan günlerde okula gidemediğinizde veya anlamadığınız bir konuyu anlamak için ne tür dijital platformlar kullanırsınız?

2. Konuların ve deneylerin XR, VR ve AR gibi uygulamalarla desteklenen platformlarda öğretildiğini düşünün. Bunun öğrenmeniz üzerindeki etkisini nasıl tanımlarsınız?

3. Deney ve gözlem olanakları üst düzeyde olan ortamlarda fen bilimleri derslerine sanal gerçeklik teknolojisi ve bir avatarınız aracılığı ile katılabilme durumunuz olsaydı ders işleme süreci nasıl olurdu?

4. Sanal sınıflarda XR, VR ve AR gibi uygulamalarla desteklenen bir uygulama standart eğitime göre kıyaslandığında ne tür avantaj ve dezavantajlar oluşturur?

5. Fiziki ortamlardan bağımsız esnek bir öğrenme ortamında katılacağınız fen dersi ile fiziki olarak belirlenmiş bir ortamda katılacağınız fen bilimleri derslerini karşılaştırır mısınız? Öğretmen ve öğrencilerin rolleri neler olabilir?

6. Metaverse destekli fen eğitiminin ülke genelinde uygulanması, öğrencilerin fen öğreniminde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik nasıl bir katkı sağlar?

7. Fizik dersleri için metaverse destekli eğitim uygulamalarının hangi konularda çok yararlı olacağını düşünürsünüz?

8. Kimya dersleri için metaverse destekli eğitim uygulamalarının hangi konularda çok yararlı olacağını düşünürsünüz?

9. Biyoloji dersleri için metaverse destekli eğitim uygulamalarının hangi konularda çok yararlı olacağını düşünürsünüz?

10. Fen öğretiminde metaverse tabanlı bir yöntem kullanılması durumunda yaşanabilecek olumsuzluklar neler olabilir?

**Ek 2.**

**Öğretmenler için mülakat soruları:**

1. Öğrencilerin öğrenme stillerinin değiştiğini düşünüyor musunuz? Yani öğrencilerin bilgiye ulaşmada okul veya dijital platformlardan hangisinden daha çok yararlandığını düşünüyorsunuz?

2. Öğrencilerin fizik, kimya ve biyoloji derslerinde anlamadığı bir konuyu ne tür dijital platformlar kullanarak öğrendiğini gözlemlediniz? Bu platformların yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

3. Öğrencilerin deney ve gözlem olanakları üst düzeyde olan ortamlarda fen bilimleri derslerine sanal gerçeklik teknolojisi ve bir avatar aracılığı ile katılabilme durumu olsaydı ders işleme süreci nasıl olurdu?

4. Sanal sınıflarda XR, VR ve AR gibi uygulamalarla desteklenen bir uygulama standart eğitime göre kıyaslandığında ne tür avantaj ve dezavantajlar oluşturur?

5. Fiziki ortamlardan bağımsız esnek bir sanal öğrenme ortamda yapılacak fen dersi ile fiziki olarak belirlenmiş bir ortamda katılacağınız fen bilimleri derslerini karşılaştırır mısınız? Öğretmen ve öğrencilerin rolleri neler olabilir?

6. Metaverse destekli fen eğitiminin ülke genelinde uygulanması, öğrencilerin fen öğreniminde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik nasıl bir katkı sağlar?

7. Fizik dersleri için metaverse destekli eğitim uygulamalarının hangi konularda çok yararlı olacağını düşünürsünüz?

8. Kimya dersleri için metaverse destekli eğitim uygulamalarının hangi konularda çok yararlı olacağını düşünürsünüz?

9. Biyoloji dersleri için metaverse destekli eğitim uygulamalarının hangi konularda çok yararlı olacağını düşünürsünüz?

10. Fen öğretiminde metaverse tabanlı bir yöntem kullanılması durumunda yaşanabilecek olumsuzluklar neler olabilir?

# Kalıpyargı Tehdidinin Erkek Öğrencilerin Dil Öğrenme Başarıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Süleyman AVCI[1], Tuncay AKINCI[2] , Mine AVCI[3]**

1 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, suleyman.avci@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3185-3914.

2 Öğr. Gör. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, takinci@ marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8052-3327.

3 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mineuluavci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3030-1253

Gönderilme Tarihi: 19.12.2022 Kabul Tarihi: 15.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1221151

**Atıf:** "Avcı, S., Akıncı, T., ve Avcı, M. (2024). Kalıpyargı tehdidinin erkek öğrencilerin dil öğrenme başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (242), 695-712. DOI: 10.37669/milliegitim.1221151"

## *Öz*

*Bu araştırmada üniversite düzeyinde dil öğrenimi alanındaki kalıpyargı tehdidinin erkek öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda tasarlanan yarı deneysel çalışmada, bir deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Deney grubunda kalıpyargı tehdidini ortaya çıkarmak için, akademik alanda kızlar lehine görülen cinsiyet farkına vurgu yapılmış ve bu çalışmanın amacının cinsiyet farkını belirlemek olduğu vurgulanmıştır. Açıklama sonrası, okuduğunu anlama testi yapılmış, test bitiminde durumluk kaygı ve kalıpyargı farkındalığı ölçekleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda başta herhangi bir açıklama yapılmamış, bunun dışındaki uygulamalar deney grubu ile benzer biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya üniversite ikinci sınıfa devam eden 140 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, 71'i deney 69'u kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma verileri, okuduğunu anlama testi, durumluk kaygı envanteri ve kalıpyargı farkındalığı ölçeği ile toplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, dil öğrenimi alanında erkek öğrencilere yönelik kalıpyargı tehdidinin, erkeklerin akademik başarıları üzerine etkisinin olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek katılımcıların dil öğrenimi alanındaki akademik başarıları benzerdir. Deney grubundaki erkek katılımcıların akademik başarıları ile durumluk kaygıları ve kalıpyargı farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *kalıpyargı tehdidi, cinsiyet farklılıkları, durumluk kaygı*

* Bu makale 1-3 Aralık 2022 tarihinde düzenlenen 13. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

# An Examination of Stereotype Threat Effects on Male Students' Language Learning Performance

***Abstract***

*Aim of the study is to examine the effect of stereotype threat in the field of language learning at the university level on the academic performance of male students. In the quasi-experimental study designed for the research, there is an experiment and a control group. To reveal the stereotype threat in the experiment group, the gender difference in favor of girls in the academic field was emphasized and it was emphasized that this study aimed to determine the gender difference. After the explanation, a reading comprehension test was conducted, and at the end of the test, state anxiety and stereotype awareness scales were applied. In the control group, no explanation was given at the beginning, other applications were carried out similarly to the experimental group. 140 students attending the second year of the university participated in the research. Of the students participating in the research, 71 are in the experimental group and 69 in the control group. Research data were collected with a reading comprehension test, state anxiety inventory, and stereotype awareness scale. The findings obtained in this study show that the stereotype threat toward male students in the field of language learning does not affect the academic performance of males. The academic performance of male participants in the experiment and control groups were similar in the field of language learning. No significant relationship was found between the academic performance of male participants and their state of anxiety and stereotypical awareness in the experimental group.*

***Keywords:*** *stereotype threat, gender differences, state anxiety*

## Giriş

Kalıpyargı tehdidi, farklı akademik alanlarda hem kız hem de erkek öğrenciler için başarıyı düşüren bir faktör olarak kabul edilmektedir. Okul ortamında kalıpyargı tehdidinin akademik başarıya etkisine ilişkin araştırmalar, çoğunlukla matematik alanında kızların erkeklerden daha düşük başarı göstermesini açıklamaya odaklanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınav anında kalıpyargıların herhangi bir nedenle harekete geçmesi kızların matematikte potansiyellerinin altında başarı göstermelerine yol açmaktadır (Shewach, Sackett ve Quint, 2019; Flore ve Wicherts, 2015; Walton ve Spencer, 2009). Matematik alanında kızların erkeklere yakın derecede başarı göstermesi, toplumsal alandaki kalıpyargıların çoğunlukla ortadan kalktığını göstermektedir (Schleicher, 2019; Else-Quest, Hyde ve Linn, 2010). Günümüzde çoğunlukla ihmal edilen bir diğer kalıpyargı tehdidi, erkek öğrencilerin aleyhine çalışmaktadır. Ulusal (MEB, 2020; OSYM, 2020;) ve uluslararası sınavlarda (OECD, 2019; TIMSS, 2019) matematik dışındaki alanlarda kızların akademik başarısının erkeklerden oldukça

yüksek olduğu görülmektedir. Kızların daha başarılı olduğu gerçeği okul sınavları ve okuldaki akademik görevlerde de gözlemlenmektedir. Büyük örneklemler üzerinde yürütülen meta analiz çalışmalarında, hem ortaokul, lise (Voyer ve Voyer, 2014) hem de üniversite (Schneider ve Preckel, 2017) düzeylerinde kızların okul derslerinde erkeklerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin kızlara göre akademik alanda neden daha az başarılı olduklarının gerekçelerine ilişkin araştırmalar, aradaki farkın kişisel ve motivasyonel faktörlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir (Hicks, Johnson, Iacono ve McGue, 2008). Bu kapsamdaki ilk neden, kızlarla erkekler arasındaki çalışma kültürü açısından fark olmasıdır. Erkeklerin kızlara oranla daha az ders çalışma odaklı olmaları akademik başarılarını düşürmektedir (Houtte, 2004). Erkekler kimi zaman daha az çaba göstererek başarı elde etme eğiliminde olmaktadırlar. Bunun nedeni, hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında çaba göstermeden başarı elde etmenin zeki olmanın ve erkeksiliğin, çaba göstererek başarılı olmanınsa düşük yetenekliliğin ve kadınsılığın bir göstergesi olarak algılanmasıdır (Heyder ve Kessels, 2017). Erkeklerin çoğu zaman okuldaki akademik görevlerden ve zorlu görevlerden kaçınma, sadece minimumu yapma eğilimi içerisinde olmaları başarısızlığa yol açabilmektedir (Dekker, Krabbendam, Lee, Boschloo, De Groot ve Jolles, 2013). Öğretmenlerin kızlardan hem akademik başarı beklentilerinin daha yüksek olması hem de daha fazla duygusal destek veriyor olmaları da kızların başarılarını artıracak bir etkendir (Låftman ve Modin, 2012; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga, Nelson, ... ve Zollneritsch, 2012). Son olarak kızların içsel motivasyonlarının erkeklerinkinden daha yüksek olması da başarılarının daha yüksek olmasına aracılık etmektedir (Vecchione, Alessandri ve Marsicano, 2014; Lam ve diğ., 2012). Kızların akademik başarılarının erkeklerinkinden daha yüksek olması, bu bilginin öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından benimsenmesi ve kalıpyargıya dönüşmesi sorununu da ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin kızlardan daha yüksek akademik başarı bekliyor olmaları da (Låftman ve Modin, 2012; Lam ve diğ., 2012) cinsiyet kalıpyargısını paylaşmalarının bir sonucudur. Kalıpyargının öğrencilerce paylaşılması ve öğretmenlerin de bu durumu desteklemeleri kalıpyargı tehdidini ortaya çıkarmaktadır. Hartley ve Sutton (2013) kızların daha başarılı olduğuna ilişkin kalıpyargının kız ve erkek çocuklarda ilkokuldan itibaren var olduğunu ifade etmektedir. Kalıpyargı tehdidi tıpkı kızlarda matematik başarısının düşmesine yol açtığı gibi (Flore ve Wicherts, 2015; Walton ve Spencer, 2009) erkeklerde de matematik dışı alanlarda, dil öğrenimi alanında ve genel akademik başarıda performansın düşmesine yol açmaktadır (Hartley ve Sutton, 2013; Pansu, Régner, Max, Colé, Nezlek ve Huguet, 2016). Erkeklere yönelik kalıpyargı tehdidinin akademik başarıları üzerine etkisine yönelik akademik çalışmaların kaynağı büyük oranda batı ülkeleri olup Türkiye'de yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Erkek öğrencilerin akademik başarısının kızlarınkine göre düşük olmasının

nedenlerinin belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırmada, Türk toplumunda dil öğrenimi alanındaki kalıpyargı tehdidinin erkek öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak kalıpyargı farkındalığı ve durumluk kaygı düzeyi belirlenerek, bu algıların kalıpyargı tehdidi ile akademik başarı arasındaki aracılık etkisinin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

**Alanyazın Taraması**

Alanyazın taraması kapsamında, kalıpyargı tehdidi, akademik başarı açısından cinsiyet farklılıkları ve kalıpyargı tehdidinin ölçülmesi konuları detaylı olarak ele alınmıştır.

**Kalıpyargı Tehdidi**

İnsanlar dış dünyayı algılarken, daha önceki deneyimlerine göre oluşturdukları şemalara başvururlar. Kalıpyargılar olarak da adlandırılabilecek olan şemalar bireyin kendi sosyal grubu ve diğer gruplara ait özet düşünceler, genellemeler, grup düşünüldüğünde ilk akla gelenlerdir (Stangor, 2016). Yeni karşılaşılan bir bireyin, memleketi, mesleği, eğitim düzeyi, dini inancı gibi özellikleri öğrenildikten sonra bir gruba dâhil edilerek o grubun tüm özelliklerini taşıdıkları varsayılır. Bireyin zihninde yer alan bu kalıpyargılar, kısa yoldan dünyayı tanımayı sağlar ve onu her tanışılan bireyi sıfırdan tanımaya çalışma zahmetinden de kurtarır. Her ne kadar kalıpyargılar hayatın bir parçası olsa da eyleme dökülmesi durumunda davranışlarda ve düşüncelerde hataya düşme, haksızlıklara yol açma ihtimali bulunmaktadır. Sahip olunan hatalı ve olumsuz kalıpyargılar da toplumsal hayatta olumsuzluklarla sonuçlanabilmektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Kalıpyargılar günlük hayatta yaygın olarak bulunmakta ve bireyin kararlarını şekillendirmektedir. Eğitim alanında kalıpyargılarla ilgili problem, öğrencilerin akademik başarılarını ve kariyer kararlarını etkileme ihtimalidir. Kalıpyargıların olumsuz etkilerinden birisi olan kalıpyargı tehdidi, bireyin ait olduğu gruba yönelik olumsuz (negative) kalıpyargılar nedeniyle kendisine olumsuz davranılacağı, haksızlık yapılacağı veya kendi grubuna ait düşük performansa sahip olduğuna ilişkin düşüncelerinin performansını olumsuz etkilemesi durumudur (Aronson ve Steele, 2005; Steele, Spencer ve Aronson, 2002). Kalıpyargı tehdidi algılayan bireyin, mevcut potansiyelinin altında performans gösterdiği görülmektedir. Kalıpyargı tehdidinin ortaya çıkması için bireyin kendi grubuna ait kalıpyargıları bilmesi, bu özelliğinden dolayı daha düşük performans göstereceğini düşünmesi veya çevredeki bireylerden aldığı mesajlarda bunu hissetmesi gerekir. Kalıpyargı tehdidinin birey üzerine yarattığı baskı, onun daha fazla hata yapmasına, matematik testi çözmek gibi faaliyetlerde ihtiyaç duyusal bilişsel kapasitenin olumsuz duygulara ayırılması bağlı bilişsel yük oluşması sonucu gerçek potansiyelin sergilenememesine yol açmaktadır

(Rydell, McConnell ve Beilock, 2009; Schmader ve Johns, 2003). Kalıpyargı tehdidi hakkındaki araştırmalar çoğunlukla akademik alandaki düşük performansı açıklamak için yapılmış olmasına rağmen (Spencer, Logel ve Davies, 2016), yaşlı bireylerde hafıza (Barber ve Mather, 2014), çalışan performansı (von Hippel, Sekaquaptewa ve McFarlane, 2015), spor (Heidrich ve Chiviacowsky, 2015), araç kullanma (Yeung ve von Hippel, 2008), finansal karar (Carr ve Steele, 2010) alanlarında da araştırmalar yapılmıştır. Akademik alandaki araştırmaların konusu cinsiyet, etnik köken, azıklık olma, göçmenlik, sosyo-ekonomik ve kültürel alanlarda yoğunlaşmaktadır (Appel ve Kronberger, 2012; Pennington, Heim, Levy ve Larkin, 2016). Kadınların dil alanında daha başarılı olduğu kalıpyargısı sınav öncesi vurgulandığında, dil alanında kadınlar ve erkekler arasında bir yarış söz konusu olduğunda ortaya çıkan kalıpyargı tehdidi, erkeklerin akademik performansının düşmesine neden olmaktadır (Spencer ve diğ., 2016).

**Türkiye'de Akademik Başarısı Açısından Cinsiyet Farklılıkları**

Türkiye de kızlarla erkekler arasında akademik başarı farkının hangi alanlarda olduğu ve düzeyi ulusal sınav sonuçlarına ilişkin raporlarda görülmektedir. Öğrenciler sekizinci sınıf sonunda gidecekleri lise türünü belirlemek amacıyla Liseye Geçiş Sınavına (LGS), lise bitirdikten sonra üniversiteye yerleşmek için Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS), lisansüstü eğitim yapmak isteyenler içinse Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavına (ALES) girmektedir. LGS 2020 sınav sonuçlarına göre kız öğrenciler erkeklerden daha başarılı olmuşlardır (MEB, 2020). YKS, 2020 yılı sınavlarında da kız öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir (OSYM, 2020). Uluslararası uygulanan PISA sınavını sonuçları okuma alanında kızların erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir. OECD tarafından organize edilen PISA, 1990'ların sonundan beridir, farklı kültürlerdeki ülkelerde her üç yılda bir, 15 yaş öğrencilere uygulanan uluslarla arası bir sınavdır. Sınav kapsamında okuma, matematik ve fen alanların başarı testleri uygulanmakta aynı zamanda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine anketler uygulanmaktadır (Schleicher, 2019). Sınavın 2018 yılı sonuçlarına göre kızlar okuma (30 puan) ve fen (2 puan) alanlarında erkelerden daha yüksek puan almışken matematik alanında daha düşük (5 puan) puan almışlardır. Okuma alanına ilişkin sonuçlar, ülkelere göre farklılaşmakla birlikte Türkiye'deki fark OECD ortalamasına benzer şekilde 25 puandır (OECD, 2019). PISA'nın 2015 (27 puan) (Bijou ve Liouaeddine, 2018), 2012 (38 puan) (OECD, (2014) yıllarında yapılan sınavlarında da cinsiyetler arası farklılık açısından benzer sonuçlar gözlemlenmiştir. Son yıllarda yapılan ulusal sınavlarda da (LGS-2021, YKS-2021) kızların genel olarak daha başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir (OSYM, 2021). Bir başka uluslararası sınav olan TIMSS, matematik

ve fen alanlarında 4. ve 8 sınıflara yönelik uygulama yapmaktadır. Bu sınavdaki matematik başarısı ve matematik öz algısı açısından da erkekler kızlardan daha yüksek puana sahiplerdir (Mejía-Rodríguez, Luyten ve Meelissen, 2021). 2019 TIMS sınavı sonucuna göre Türkiye'de kızlarla erkekler arasında sekizinci sınıfta kızlar lehine, dördüncü sınıftaysa erkekler lehine fark yüksek bulunmaktadır. Sekizinci sınıfta kızlar matematikte 11, fende 10 puan önde, dördüncü sınıfta erkekler matematikte 4, fende 5 puan öndedir (TIMSS, 2019).

**Kalıpyargı Tehdidinin Erkek Öğrencilerin Akademik Başarı Üzerine etkisi**

Kalıpyargı tehdidinin akademik başarı üzerine olan olumsuz etkisinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan teknik, deneysel çalışmalardır. Farklı tarihlerde yapılan çalışmalarda kalıpyargı tehdidinin erkeklerin akademik başarısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Hartley ve Sutton (2013) araştırmasında 7-8 yaşındaki çocuklarda erkekler aleyhine kalıpyargı tehdidinin, erkeklerin okuma, yazma ve matematik testindeki performansını engellediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın bir sonraki aşamasında, kızlarla erkekler arasında fark olmadığı belirtildiğinde kızlarla erkekler arasındaki farkın ortadan kalktığı gözlenmiştir. Pansu ve diğ. (2016) okuma alanında kalıpyargı tehdidi altında, erkeklerin kızlardan daha düşük performans gösterdiği, tehdidin ortadan kalkması durumunda, erkeklerin kızlardan daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bedyńska, Krejtz, Rycielski ve Sedek (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin dil alanındaki kalıpyargı tehdidinin işleyen bellek ve akademik çaresizliğin anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

**Kalıpyargı Tehdidinin Ölçülmesi**

Kalıpyargı tehdidi ile ilgili araştırmalarda sıklıkla deneysel araştırma metodu tercih edilmiştir. Kontrol gruplu deneysel çalışmalarda kalıpyargı tehdidini ortaya çıkaracak bir uyarıcının verilmesinden sonra akademik başarı, çoktan seçmeli veya açık uçlu sorularla ölçülmüştür. Test öncesi kullanılan müdahaleler yazılı metin aracılığıyla ve sözel olarak kız ve erkeklerin farkının araştırıldığının söylenmesi (Keller ve Dauenheimer, 2003), testin cinsiyet farklarını ortaya çıkardığı (O'Brien ve Crandall, 2003) gibi uygulamalardır. Bir diğer ölçüm tekniği, bireyin kendi grubuna yönelik algıladıkları kalıpyargı tehdidinin derecesini belirleyen algı ölçekleridir (Owens ve Massey, 2011; Pseekos, Dahlen ve Levy, 2008). Ölçekler çoğunlukla açık kalıpyargıyı ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup örtük kalıpyargıyı ölçen ölçekler de ayrıca geliştirilmiştir (Galdi, Cadinu ve Tomasetto, 2014; Kiefer ve Sekaquaptewa, 2007).

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel model kapsamında sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışmada, cinsiyet (kadın-erkek) ve test uygulama türlerinden (deney, kontrol) oluşan 2x2 tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik başarı, bağımsız değişkenleri kalıpyargı tehdidi ve cinsiyet, aracı değişkenleri durumluk kaygı ve kalıpyargı tehdididir.

Bu araştırmada aşağıdaki hipotezlere cevap aranmıştır:

- Kalıpyargı tehdidi, erkeklerin dil alanındaki başarısını olumsuz etkiler.
- Durumluk kaygı, kalıpyargı tehdidi ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracı role sahiptir.
- Durumluk kaygı, kalıpyargı tehdidi düzeyi erkeklerde daha yüksektir.

### Araştırma Grubu

Araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 140 lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin, 71'i deney 69'u kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 31'i erkek 40'ı kadın, kontrol grubundaki öğrencilerin 33'ü erkek, 36'sı kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.75'tir (ss=2,71). Araştırmaya alınan deney ($\bar{X}$ =3.10) ve kontrol ($\bar{X}$ =2.99) gruplarında yer alan öğrencilerin bir önceki yıla ait akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır (t=1.436, p=.154). Örneklem büyüklüğünü belirlemek için güç analizinden faydalanılmıştır. Bunun için Cohen (2013) kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğü büyük (.40) olarak alınmıştır. Değişkenler arasında etkileşim etkisini hesaplayabilmek için, alfa=0.05 seviyesinde, .95 düzeyinde bir istatistiki güç için belirlenen etki değerinde ihtiyaç duyulan örneklem büyülüğü yaklaşık olarak N=100'dür (GPower 3.1 yazılımı kullanılmıştır). Bu nedenle ulaşılan örneklem sayısı ihtiyaç duyulanın üzerindedir.

### Uygulama Prosedürü

Ölçme araçları okul zamanı normal ders saatinde ve öğrencilerin kendi sınıflarında uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıfların deney ve kontrol gruplarına atanması kura yöntemiyle yapılmıştır. Tüm gruplarda uygulama öncesi, deneysel bir çalışma için uygulama yapıldığı bilgisi verilmiştir. Sonrasında birinci deney grubunda araştırmacı, kalıpyargı tehdidini açığa çıkarmak için, bilimsel çalışmanın amacının kızlarla erkekler arasında dil başarısı açısından fark olup olmadığını belirlemek olduğunu açıklamıştır. Katılımcılara ayrıca Türkiye'de kızların dil alanında daha başarılı

olduğu bilgisi verilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Katılımcılara test çözümü için 40 dakika süre tanınmıştır. Bu süre, her bir soruyu çözmek için katılımcıların ihtiyaç duyacağı süre göz önüne alınarak belirlenmiştir. Test süresi bittikten sonra katılımcılara cinsiyet kalıp yargı ölçeği, kişisel bilgi formu ve dil öz değerlendirme ölçeği uygulanmıştır.

**Ölçme Araçları**

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla, okuduğunu anlama testi, durumluk kaygı envanteri ve kalıpyargı farkındalığı ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere yaş, cinsiyet ve önceki yıl akademik başarıları da sorulmuştur.

**Okuduğunu Anlama Testi**

Katılımcıların dil alanında kalıpyargı tehdidinin açığa çıkarıldıktan sonra dil başarılarını ölçmek için okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Bu testte, bir metin ve metne dayalı 25 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Test Karatay (2007) tarafından geliştirilmiş olup izin alınarak kullanılmıştır. Testteki maddelerin ortalama ayırtedicilik düzeyi .30, ortalama güçlük düzeyi .53 olarak tespit edilmiştir.

**Durumluk Kaygı Ölçeği**

Öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri Spielberger ve diğ. (1971) tarafından geliştirilen ve Öner ve LeCompte (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan Durumluk Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Envanterde katılımcıların o andaki duygularını ifade eden 20 madde bulunmaktadır. Katılımcılar duygularını, hiç (1), biraz (2), çok (3) ve tamamıyla (4) biçiminde ifade edilen 4 puanlık likert tipi bir ölçekle belirtmişlerdir. Durumluk kaygı düzeyi, olumlu duygulara ilişkin maddelerin (3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17 ve 18.) toplamından olumsuz duygulara ilişkin maddelerin (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20.) toplamının çıkarılmasıyla elde edilmektedir. Eksi değerden kurtarmak için çıkan değere 50 puan eklenir. Puanın yükselmesi kaygı düzeyinin arttığını göstermektedir (Öner ve LeCompte, 1985).

**Kalıpyargı Farkındalığı**

Öğrencilerin kalıpyargı farkındalığı, Pseekos ve diğ. (2008) tarafından geliştirilen ve Saltürk ve Güngör (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek temel alınarak yeniden oluşturulan bir ölçek tarafından ölçülmüştür. Orijinal ölçek, Matematik alanındaki kalıpyargı farkındalığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, kalıpyargı (27 madde), matematik (16 madde) ve eşitlik (3 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışmada sadece kalıpyargı alt boyutu kullanılmıştır. Orijinal ölçekteki kadın ve erkek ifadeleri yer değiştirilmiş, matematik yerine de dil öğrenimi alanı (Türkçe, Türk dili ve Edebiyatı, Dilbilgisi) ifadeleri yerleştirilmiştir. Yeni ölçek, erkeklerin dil

performansıyla ilgili kalıpyargılara maruz kalmalarını ve bu kalıpyargıları onaylama durumlarını değerlendirir. Katılımcılar cevaplarını hiç (1), nadiren (2), bazen (3), genellikle (4), neredeyse her zaman (5) biçiminde likert tipi ölçek üzerinde belirtmektedir. Ölçekte ifade değişiklikleri nedeniyle yeniden açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analizler için 140 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. İlk hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .917) ve Bartlett's ($p<.01$) değerleri veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analizi sonucunda Eigen değeri 1'in üzerinde (14.577, 1.880, 1.550 ve 1.215) dört boyut tespit edilmiştir (Tavşancıl, 2002). Bu boyutların açıkladıkları varyans değerleri sırasıyla 15.990, 6.890, 5.742 ve 4.5012dir. Eigen ve açıklanan varyans değerlerine göre, ilk boyut ile diğer boyutlar arasında çok büyük farklılıkların bulunması nedeniyle ölçeğin tek boyutlu olduğu kabul edilmiştir. Tüm maddelerin birinci faktörle yük değere (.831-573) sahip olması bu kararı desteklemektedir. Tüm maddelerin yük değerleri sınıf değer olan .40 üzerindedir (Özdamar, 2016). Ölçeğin Cronbach alfa ile hesaplanan iç güvenirlik katsayısı (.970) oldukça yüksektir (Özdamar, 2016). Silinmesi durumunda maddeler arasında iç güvenirlik katsayısını yükselten bir madde bulunmamaktadır. Elde edilen değerler sonucunda 27 maddeden oluşan dil alanında kalıpyargı farkındalığı ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma 2022 yılı Nisan ayı içerisinde, yüzyüze, basılı kağıtlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kalıpyargı tehdidinin akademik başarı üzerine etkisini belirlemek için 2x2 (Cinsiyet: Erkek-kadın), (Kalıpyargı tehdidi: Deney, kontrol) iki yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Durumluk kaygı ve kalıpyargı farkındalığının akademik başarıya etkisini belirlemek için sadece deney grubunda yer alan erkek katılımcılarda basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışma grupları ve cinsiyet grupları arasındaki farkları belirlemek için bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır.

### Etik Kurul İzinleri

Bu araştırma için Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (21.03.2022/03-19) etik izin alınmıştır.

## Bulgular

Bulgular altında yer alan alt başlıklar araştırmanın hipotezlerine cevap olacak biçimde düzenlenmiştir. "Test performansına ilişkin bulgular" alt başlığı birinci hipoteze, "aracı değişkenlere ilişkin bulgular" başlığı altında ikinci hipoteze, "aracı değişkenlerde cinsiyet farklarına ilişkin bulgular" başlığı altında üçüncü hipoteze ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Test Performansına İlişkin Bulgular**

Grup ve cinsiyet değişkenlerinin test başarısı üzerine ana etkileri ile iki değişkenin etkileşim etkisini belirlemek amacıyla 2x2 iki yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma verileri, iki yönlü ANOVA analizi için tüm varsayımları sağlamaktadır. Veriler normal dağılım göstermekte ve uç değerler bulunmamaktadır. Levene testi sonucuna göre varyansların eşitliği varsayımı sağlanmaktadır (p>.05).

**Tablo 1**

*Bilgi Testine İlişkin Tanımlayıcı Değerler*

| Cinsiyet | Grup | N | En Küçük Değer | En Büyük Değer | Ortalama | Std. Sapma |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | Deney | 40 | 7,00 | 18,00 | 13,9 | 2,7 |
| | Kontrol | 36 | 7,00 | 18,00 | 13,4 | 3,0 |
| Erkek | Deney | 31 | 7,00 | 20,00 | 13,2 | 3,8 |
| | Kontrol | 33 | 7,00 | 18,00 | 12,9 | 2,7 |

**Tablo 2**

*İki Yönlü ANOVA Testi Sonucu*

| Kaynak | Kareler Ortalaması | Sd | F | p | Kısmi Eta Kare |
|---|---|---|---|---|---|
| Grup (Deney-Kontrol) | 5,426 | 1 | ,585 | ,446 | ,004 |
| Cinsiyet (Kadın-Erkek) | 12,293 | 1 | 1,326 | ,252 | ,010 |
| Grup * Cinsiyet | ,713 | 1 | ,077 | ,782 | ,001 |
| Hata | 1260,826 | 136 | | | |

İki yönlü ANOVA, üniversite öğrencilerinin test performansları üzerine grup ve cinsiyetin ana etkileri ile grup ve cinsiyetin etkileşim etkilerini belirlemek için yapılmıştır. Grup deney ve kontrol olmak üzere iki seviye, yine cinsiyet de kadın ve erkek olmak üzere iki seviyedir. Elde edilen bulgulara göre, iki ana etki ve bir etkileşim etkisinin test performansını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Grubun ana etkisi (F=.585, p>.05) deney ve kontrol grupları arasında fark olmadığını göstermektedir. Cinsiyet ana etkisi (F=1.326, p>.05) kadın ve erkek grupları arasında fark olmadığını göstermektedir. Grup ve cinsiyet etkileşim etkisi de (F=.077, p>.05) fark deney ve kontrol gruplarında yer alan kadın ve erkek katılımcılar arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgulara göre "kalıpyargı tehdidi, erkeklerin dil alanındaki başarısını olumsuz etkiler" hipotezi reddedilmiştir.

**Aracı Değişkenlere İlişkin Bulgular**

Bu çalışmada, durumluk kaygı ve kalıpyargı farkındalığı aracı değişkenler olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Kalıpyargı tehdidi ile matematik başarısı arasındaki ilişki de durumluk kaygının akademik aracılık etkisini tespit etmek için sadece deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin verileri üzerinde basit doğrusal regresyon analizi yapılması planlanmasına rağmen değişkenler arasında doğrusal ilişki olmaması nedeniyle sadece Pearson korelasyon analizi sonuçları paylaşılmıştır. Bilgi testi sonucu ile kalıpyargı farkındalığı (r=.008, p=966) ve durumluk kaygı (r=.181, p=616) arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre "durumluk kaygı, kalıpyargı tehdidi ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracı role sahiptir" hipotezi reddedilmiştir.

**Tablo 3**

*Değişkenler Arasındaki İlişki Düzeyi*

| | | Kalıpyargı Farkındalığı | Durumluk Kaygı |
|---|---|---|---|
| Bilgi Testi | r | | |
| | p | | |
| Kalıpyargı Farkındalığı | r | ,008 | |
| | p | ,966 | |
| Durumluk Kaygı | r | ,181 | ,101 |
| | p | ,331 | ,616 |

**Aracı Değişkenlerde Cinsiyet Farklarına İlişkin Bulgular**

Durumluk kaygı değişkeni için yapılan analiz sonucunda, hem deney grubunda (t=,903 p=.370) hem de kontrol grubunda (t=.717, p=.477) kadın ve erkekler arasında durumluk kaygı açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kalıpyargı farkındalığı açısından da, hem deney grubunda (t=,232 p=.817) hem de kontrol grubunda (t=.403, p=.688) kadın ve erkekler arasında durumluk kaygı açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Son olarak, deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek katılımcılar arasında, durumluk kaygı (t=.695, p=.490) ve kalıpyargı farkındalığı (t=1.719, p=.091) açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre "durumluk kaygı, kalıpyargı tehdidi düzeyi erkeklerde daha yüksektir" hipotezi reddedilmiştir.

**Tablo 4**

*Gruplara Göre Durumluk Kaygı Ve Kalıpyargı Farkındalığı Düzeyleri*

| | | | Deney | Kontrol |
|---|---|---|---|---|
| Durumluk Kaygı | Kadın | X̄ (Sd) | 50.0(2,44) | 49.7 (2,05) |
| | | N | 40 | 36 |
| | Erkek | X̄ (Sd) | 49.9 (2.17) | 49.5 (2,26) |
| | | N | 31 | 33 |
| Kalıpyargı Farkındalığı | Kadın | X̄ (Sd) | 2.53 (.79) | 2.52 (.93) |
| | | N | 40 | 36 |
| | Erkek | X̄ (Sd) | 2.71 (.66) | 2.33 (1.00) |
| | | N | 31 | 33 |

## Tartışma ve Sonuçlar

Okul sınavlarından başlamak üzere (Voyer ve Voyer, 2014; Schneider ve Preckel, 2017), yerel (MEB, 2020; OSYM, 2020) ve uluslararası (OECD, 2019; TIMSS, 2019) sınavların sonuçları, kız öğrencilerin dil öğrenimi alanında erkeklere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları bu farklılıkta ders çalışma (Houtte, 2004), akademik başarıya yönelik algı farklılıkları (Heyder ve Kessels, 2017), akademik görevlere yönelik ilgi (Dekker ve diğ., 2013), öğretmen beklentisi (Låftman ve Modin, 2012) gibi çok sayıda faktörün etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmayla, dil öğrenimi alanındaki cinsiyet farkında kalıpyargı tehdidinin rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara genel olarak bakıldığında, dil öğrenimi alanında kalıpyargı tehdidinin, üniversite düzeyinde akademik başarı üzerine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında dil öğrenimi alanındaki başarı farkında kalıpyargı tehdidinden yordayıcı bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada kalıpyargı tehdidinin erkek katılımcıların akademik başarıları üzerine etkisi, erkek katılımcıların farklı gruplardaki doğru cevaplarının karşılaştırılması ve erkek katılımcılarla kadın katılımcıların doğru cevaplarının karşılaştırılması biçiminde iki boyutta değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan erkek katılımcılar arasında dil öğrenimi alanındaki başarı açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun yanında hem deney hem de kontrol gruplarında kadın ve erkek katılımcılar arasında da dil öğrenimi alanındaki başarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul (Hartley ve Sutton, 2013; Pansu ve diğ., 2016) ve ortaokul öğrencileri (Bedyńska ve diğ., 2020) üzerinde yapılan araştırmalarda, kalıpyargı tehdidinin erkek öğrencilerin dil öğrenimi alanındaki başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar hedef

gruplar arasında öğrenim kademesi farkı olsa da bu çalışmanın bulgularının alanyazınla uyumlu olmadığı görülmektedir. Lisans eğitimi, birçok öğrenci için ilkokuldan itibaren başlayan yarışın sonu anlamına gelmektedir. Artık, ortaokul ve lise bitiminde yapılan sınavlar için yarış sona ermiş ve kişi hedefine ulaşmıştır. Bu nedenle alt kademelerde görülen kalıpyargı tehdidinin etkisi lisans düzeyinde azalmış ve sonra ermiş olabilir.

Deney grubunda kalıpyargı tehdidinin harekete geçirilmesinin katılımcıların durumluk kaygıları üzerinde de bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan erkek katılımcılar arasında durumluk kaygı açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Hem deney hem de kontrol gruplarında, kadın ve erkek katılımcılar arasında da anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Durumluk kaygının, kalıpyargı tehdidi ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık etkisi bulunmamaktadır. Durumluk kaygı, oluşturduğu bilişsel yük nedeniyle akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Eysenck ve Calvo, 1992). Durumluk kaygının, kalıpyargı tehdidi ve akademik başarı arasındaki aracılık etkisine ilişkin alanyazında net bir yön bulunmamaktadır. Durumluk kaygının, iki değişken arasındaki ilişkide aracılık etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşan araştırmaların (Ben-zeev, Fein ve Inzlicht, 2005; Delgado ve Prieto, 2008; Flore ve Wicherts, 2015; Mrazek, Chin, Schmader, Hartson, Smallwood ve Schooler, 2011; Osborne, 2007) yanında, etkisinin olmadığı sonucuna ulaşanlar da bulunmaktadır (Chung, Ehrhart, Holcombe Ehrhart, Hattrup ve Solamon, 2010; Pennington ve diğ., 2016; Spencer ve Steele, 1994). Buradan hareketle durumluk kaygının, aracılık etkisine ilişkin elde edilen bulgunun alanyazınla kısmen uyumlu olduğu söylenebilir.

Kalıpyargı tehdidi ile ilgili elde edilen bulgular, erkeklerin dil alanında kadınlardan daha başarısız olduklarına ilişkin kalıpyargı farkındalıklarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu farkındalık hem kadın hem de erkek katılımcılar tarafından da paylaşılmakta iki grup arasında fark bulunmamaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek katılımcılar arasında da farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç, toplumda dil öğrenimi alanında kalıpyargı farkındalığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen bulgular, dil öğrenimi alanında erkek öğrencilere yönelik kalıpyargı tehdidinin, erkeklerin akademik başarıları üzerine etkisinin olmadığı sonucuna götürmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek katılımcıların dil öğrenimi alanındaki akademik başarıları benzerdir. Aynı zamanda kadın ve erkek katılımcılar arasında akademik başarı açısından da bir farklılık bulunmamaktadır. Deney grubundaki erkek katılımcıların akademik başarıları ile durumluk kaygıları ve kalıpyargı farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı soncuna

ulaşılmıştır. Son olarak hem erkek hem de kadın katılımcılarda kalıpyargı farkındalığının oldukça yüksek olduğu soncuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, kalıpyargı farkındalığının akademik başarı üzerine etkisi olmadığını gösterse de alt kademe örgün eğitim kademelerinde bu araştırmanın tekrarlanmasında fayda bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinde kalıpyargı farkındalığı öğrencilik deneyimleri sonucunda meydana gelmiştir. Dolayısıyla bu öğrenciler ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde de benzer algılara sahip olabilirler. Dil öğrenimi alanında erkek öğrenciler aleyhine kalıpyargı farkındalığının yüksekliği çok fazla dikkate alınmasa da eğitim alanında bir sorunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kız öğrencilere öğretmenlerin daha fazla destek veriyor olmaları (Låftman ve Modin, 2012), mevcut bakış açısında bir sorun olarak görülmemektedir. Bu durumun toplumda daha fazla oranda paylaşılması, uzun vadede erkek ve kız öğrenciler arasındaki akademik başarı farkının daha da büyümesine yol açabilir. Yapılacak araştırmalar sorunun gündeme gelmesi açısından da faydalı olacaktır.

## Kaynakça

Appel, M., and Kronberger, N. (2012). Stereotypes and the achievement gap: Stereotype threat prior to test taking. *Educational Psychology Review*, *24*(4), 609-635.

Aronson, E., Wilson, T. D., and Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (çev. *Okhan Gündüz).* Kaknüs Yay.

Aronson, J. Steele C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of human competence motivation, and self concept. C. Dweck, E. Elliot (Eds.), In *Handbook of competence and motivation.* Guilford.

Barber, S. J., and Mather, M. (2014). Stereotype threat in older adults: when and why does it occur and who is most affected? P. Verhaeghen & C. Hertzog (Eds.), In *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood*. NY: Oxford University Press.

Bedyńska, S., Krejtz, I., Rycielski, P., and Sedek, G. (2020). Stereotype threat as an antecedent to domain identification and achievement in language arts in boys: a cross-sectional study. *Social Psychology of Education*, *23*(3), 755-771.

Ben-zeev, T., Fein, S., and Inzlicht, M. (2005). Arousal and stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 41,* 174–181. dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2003.11.007

Bijou, M., and Liouaeddine, M. (2018). Gender and Students' Achievements: Evidence from PISA 2015. *World Journal of Education*, *8*(4), 24-35.

Carr, P. B., and Steele, C. M. (2010). Stereotype threat affects financial decision making. *Psychological Science*, *21*(10), 1411-1416.

Chung, B. G., Ehrhart, M. G., Holcombe Ehrhart, K., Hattrup, K., and Solamon, J. (2010). Stereotype threat, state anxiety, and specific self-efficacy as predictors of promotion exam performance. *Group & organization management*, *35*(1), 77-107. doi: 10.1177/1059601109354839

Cohen, J. (2013). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Routledge.

Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N. C., Boschloo, A., De Groot, R., and Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10–19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, *26*, 196-200.

Delgado, A. R., and Prieto, G. (2008). Stereotype threat as validity threat: The anxiety–sex–threat interaction. *Intelligence, 36*, 635–640. dx.doi.org/10.1016/j.intell.2008.01.008.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., and Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *136*(1), 103.

Eysenck, M. W., and Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion*, *6*(6), 409-434.

Flore, P. C., and Wicherts, J. M. (2015). Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, *53*(1), 25-44.

Galdi, S., Cadinu, M., and Tomasetto, C. (2014). The roots of stereotype threat: when automatic associations disrupt girls' math performance. *Child Development, 85*(1), 250–263. doi: 10.1111/cdev.12128

Hartley, B. L., and Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child development*, *84*(5), 1716-1733. doi: . https :// doi.org/10.1111/cdev.12079

Heidrich, C., and Chiviacowsky, S. (2015). Stereotype threat affects the learning of sport motor skills. *Psychology of Sport and Exercise*, *18*, 42-46.

Heyder, A., and Kessels, U. (2017). Boys don't work? On the psychological benefits of showing low effort in high school. *Sex Roles*, *77*(1), 72-85.

Hicks, B. M., Johnson, W., Iacono, W. G., and McGue, M. (2008). Moderating effects of personality on the genetic and environmental influences of school grades helps to explain sex differences in scholastic achievement. *European Journal of Personality*, *22*(3), 247-268.

Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, *30*(2), 159-173.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Keller, J., and Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(3), 371-381.

Kiefer, A. K., and Sekaquaptewa, D. (2007). Implicit stereotypes and women's math performance: how implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psycholog, 43*(5), 825–832. doi: 10.1016/j.jesp.2006.08.004

Låftman, S. B., and Modin, B. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences? *Sociology of Health & İllness*, *34*(4), 608-625.

Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... and Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, *50*(1), 77-94.

MEB, (2020). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf

Mejía-Rodríguez, A. M., Luyten, H., and Meelissen, M. R. (2021). Gender differences in mathematics self-concept across the world: An exploration of student and parent data of TIMSS 2015. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *19*(6), 1229-1250.

Mrazek, M. D., Chin, J. M., Schmader, T., Hartson, K. A., Smallwood, J., and Schooler, J. W. (2011). Threatened to distraction: Mind-wandering as a consequence of stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, *47*(6), 1243-1248. doi.org/10.1016/j.jesp.2011.05.011

O'Brien, L. T., and Crandall, C. S. (2003). Stereotype threat and arousal: Effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(6), 782-789.

OECD, (2014). PISA 2012 *Results in focus*. https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

OECD. (2019). PISA 2018 results: Combined executive summaries. *J. Chem. Inf. Model*, *53*(9), 1689-1699.

Öner, N., and LeCompte, W. A. (1985). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Osborne, J. W. (2007). Linking stereotype threat and anxiety. *Educational psychology*, *27*(1), 135-154. doi.org/10.1080/01443410601069929

OSYM (2020). *2020YKS değerlendire raporu.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/GENEL/yksdegraporweb27112020.pdf

OSYM, (2021). *2021 YKS değerlendire raporu*. https://www.osym.gov.tr/TR,20846/2021.html

Owens, J., and Massey, D. S. (2011). Stereotype threat and college academic performance: A latent variables approach. *Social Science Research*, *40*(1), 150-166.

Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçekve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi.* Nisan Yayıncılık.

Pansu, P., Régner, I., Max, S., Colé, P., Nezlek, J. B., and Huguet, P. (2016). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 65,* 26–30. https ://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.02.008.

Pennington, C. R., Heim, D., Levy, A. R., and Larkin, D. T. (2016). Twenty years of stereotype threat research: A review of psychological mediators. *PloS one*, *11*(1), e0146487.

Pseekos, A., Dahlen, E., and Levy, J. (2008). Development of the academic stereotype threat inventory. *Meas. Eval. Counsel. Dev.,* 41, 2–12. doi: 10.1080/07481756.2008.11909818

Rydell, R. J., McConnell, A. R., and Beilock, S. L. (2009). Multiple social identities and stereotype threat: imbalance, accessibility, and working memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(5), 949. doi.org/10.1037/a0014846

Saltürk, A., and Güngör, C. (2020). Kadınlar, akademik kalıpyargı tehdidi ve matematik: bir ölçek uyarlama çalışması. *Turkish Studies*, *15*, 6.

Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations. *OECD Publishing*.

Schmader, T., and Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(3), 440. doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.440

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin, 143*(6), 565.

Shewach, O. R., Sackett, P. R., and Quint, S. (2019). Stereotype threat effects in settings with features likely versus unlikely in operational test settings: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *104*(12), 1514.

Spencer, S. J., Logel, C., and Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, *67*, 415-437.

Spencer, S. J., Steele, C. M., and Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*(1), 4-28.

Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F., & Natalicio, D. S. (1971). The state-trait anxiety inventory. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, *5*(3/4), 145-158.

Stangor, C. (2016). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research. (in Nelson, T. D. (2009). Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination. Psychology Press.)

Steele, C. M., Spencer, S. J., and Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *In Advances In Experimental Social Psychology*, *34*, 379-440. doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80009-0

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics.(5th ed.).* Allyn & Bacon.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.

TIMSS, (2019). *TIMSS 2019 ınternational results in mathematics and science.* https://timss2019.org/reports/

Vecchione, M., Alessandri, G., and Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, *32*, 124-131.

Von Hippel, C., Sekaquaptewa, D., and McFarlane, M. (2015). Stereotype threat among women in finance: Negative effects on identity, workplace well-being, and recruiting. *Psychology of Women Quarterly*, *39*(3), 405-414.

Voyer, D., and Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *140*(4), 1174.

Walton, G. M., and Spencer, S. J. (2009). Latent ability: Grades and test scores systematically underestimate the intellectual ability of negatively stereotyped students. *Psychological Science*, *20*(9), 1132-1139.

Yeung, N. C. J., and von Hippel, C. (2008). Stereotype threat increases the likelihood that female drivers in a simulator run over jaywalkers. *Accident Analysis & Prevention*, *40*(2), 667-674.

# Mülteci Ebeveynler ve Çocukları için Duygu Koçluğu Müdahale Programı: Bir Eylem Araştırması*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Fatma Canan DURGUNGÖZ**[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, cdurgungoz@mersin.edu.tr / Araştırmacı, Bath Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, fcd25@bath.ac.uk, ORCID: 0000-0001-8758-1861.

Gönderilme Tarihi: 31.12.2022 Kabul Tarihi: 03.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1227584

**Atıf:** "Durgungöz, F. C. (2024). Mülteci ebeveynler ve çocukları için duygu koçluğu müdahale programı: bir eylem araştırması. *Millî Eğitim, 53* (242), 713-740. DOI: 10.37669/milliegitim.1227584"

***Öz***

*Türkiye son yıllarda önemli düzeyde mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Ülkemize farklı kültürden ve dilden göç etmek zorunda kalan ebeveynler ve çocukların maruz kaldıkları travmatik süreçler göz önüne alındığında duygusal desteğe olan ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, Hatay ilinde bulunan Suriyeli aileler ve çocuklarına destek sağlayan bir Çocuk ve Gençlik Merkezi çalışanlarına ve öğretmenlerine duygu koçluğu eğitimlerinin verilmesi ve bu eğitimlerin mülteci ebeveynler ve çocuklar için sahada kullanımı için adapte edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, bütünsel yaklaşımla tüm kurum çalışanlarına eğitimler verilmiş, ardından mültecilerle yakından çalışan altı öğretmene ileri seviyede eğitimler verilerek, kuruma devam etmekte olan on mülteci ebeveyn ve çocuklarına etkinlikler içerisinde duygusal farkındalık ve duygu düzenleme desteği sağlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket, yarı-yapılandırılmış görüşme ve günlük tutma yöntemleri kullanılmıştır. Görüşme ve günlük tutma analizinde tümevarım tematik analiz yöntemi, anket analizinde betimsel istatistik ve paired sample t-test tekniklerinden faydalanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal iletişim yöntemlerinde müdahale etmeyen, onaylamayan yöntemler kullanımlarında önemli düzeyde azalma, duygu koçluğu iletişim yöntemi kullanımlarında artış gösterdikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin duygu koçluğu müdahale yöntemi temel ilkelerini kendi günlük hayatları içerisinde ve çeşitli etkinlikler içerisinde kullanabildikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin kendi duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin farkına vardıkları ve bu yöntemi kullandıkları aileler ve çocuklarda da duygusal olarak olumlu ilerlemeler olduğu bulunmuştur.*

***Anahtar Kelimeler:*** *mülteci, Suriye, duygu koçluğu, duygu düzenleme, bütünsel yaklaşım*

* Bu çalışma Kırşehir Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.

# Emotion Coaching Intervention Program for Refugee Parents and Children: An Action Research

***Abstract***

*Turkiye has been hosting a significant amount of refugees in recent years. Parents and children who have to immigrate to Turkiye from different cultures and languages are going through traumatic processes so that they need emotional support. This study aims to provide emotion coaching training to employees and teachers of a Child and Youth Centre that supports Syrian families and their children in Hatay province. The overarching aim is that the employees are to adapt this training to support refugee parents and children. Within the scope of the study, training was delivered to all employees of the institution with a whole school approach, advanced-level training was given to six teachers who work closely with refugees, and emotion recognition and regulation support was provided to ten refugee parents and their children. The mixed method action research design was used as the research method. Questionnaires, semi-structured interviews and written diary methods were used as data collection tools. Inductive thematic analysis method was used in interview and diary analysis and descriptive statistical techniques and paired sample t-test were used in survey analysis. When the findings were examined, it was found that teachers' use of dismissive, disapproving and laissez-faire methods significantly decreased, and their use of emotion coaching methods increased. It was also found that after the training, teachers were able to use the basic principles of emotion coaching intervention method in their daily lives and within various activities. There was an increase in teachers' own emotional awareness and emotional regulation skills and there were positive emotional outcomes in families and children.*

***Keywords:*** *refugee, Syria, emotion coaching, emotion regulation, holistic approach*

## Giriş

2011 yılında Suriye'de ortaya çıkan kriz yaklaşık altı milyon Suriyelinin başka ülkelere göç etmesine neden olmuştur (Dallal, 2016). Bunlardan üç milyonunun Türkiye topraklarına iltica ettiği ve büyük çoğunluğunu çocukların oluşturduğu belirtilmiştir (Çelik ve İçduygu, 2019). Mültecilerin göç sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıkları ve deneyimlerinin çeşitlilik gösterdiği bulunmuştur (McBrien, 2005). Bu deneyimler, kendi ülkelerinde yaşadıkları sorunlar, göç sürecinde karşılaştıkları durumlar ve farklı bir ülkeye yerleştiklerindeki sorunlar olarak ele alınmıştır (Fazel ve Stein, 2002). Mültecilerin savaş sırasında yaşadıkları travmatik olaylar arasında ölüm korkusu, zulüm, vahşete tanık olma, tehdit edilme, yaralanma ve aile üyelerinin ya da arkadaşlarının kaybedilmesi gibi faktörlerin yer aldığı kaydedilmiştir (McBrien 2005; Eruyar, Maltby ve Vostanis, 2018; 2020). Bu zor ve travmatik süreçlerden geçtikten

sonra, yeni bir kültür ve dil içerisinde bulunan mültecilerin sağlık, iş, eğitim ve benzer konularda sorunlar yaşadıkları ve bu durumdan en fazla etkilenen grubun çocuklar olduğu belirtilmiştir (Karaağaç ve Güvenç, 2019). Mülteci çocuk ve ergenlerin savaş sürecinde yaşanan çevresel ve psikolojik etkenler nedeniyle okula başladıklarında psikososyal sorunlar ve saldırganlık gösterdikleri (Arıcıoğlu ve Avcı, 2021); adaptasyon ve depresyon sorunları yaşadıkları bulunmuştur (Çelik ve İçduygu, 2019). Arıcıoğlu ve Avcı (2021) çalışmalarında, mülteci çocuk ve gençlerin yaşadıkları bu zorluklar için bireysel, aileler ve akranlar, okul çerçevesinde yapılabilecek olan çalışmalar için ayrı ayrı önerilerde bulunmuşlardır. Göçmen nüfusun büyük bir çoğunluğunun çocuklardan oluştuğu göz önüne alındığında, mülteci çocuklara bütünsel bir yaklaşım ile duygusal ve sosyal destek vermenin ehemmiyeti ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında Türkiye'de yaşayan mülteci çocukların sosyal duygusal olarak desteklenmesine yönelik olarak tasarlanmış bir müdahale yöntemi olmadığı belirtilmiştir (Kardeş, 2018). Güncel kaynaklarda da Türkiye'deki mülteci çocukların ve ailelerin desteklenmesine yönelik olarak geliştirilen bir müdahale yöntemine rastlanmamıştır. Temel olarak Amerika merkezli olan ve çocukların bir yetişkin rehberliğinde duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerini kazanmalarını sağlayan duygu koçluğu müdahale yöntemi ebeveynler tarafından uygulandığında travmaya uğramış çocuklar (Ellis ve Alisic, 2013), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar (Wilson, Berg, Zurawski ve King, 2013) ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar (Chronis-Tuscano, Lewis-Morrarty, Woods, O'Brian, Mazursky-Horowitz ve Thomas, 2016) üzerinde etkiliğini kanıtlamış bir yöntemdir. Aileler ve ebeveynlik stilleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan ve aile eğitimleri ile başlayan duygu koçluğu eğitimlerinin sonucunda çocukların problem davranışlarında azalma (Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron ve Prior, 2013) olumlu davranışlarda artma (Loop ve Roskam, 2016) olduğu bulunmuştur. Bu kadar geniş bir alan içerisinde kullanılmakta olan duygu koçluğu müdahale yönteminin, mülteci aileler ve çocuklarının duygu farkındalığı ve duygu düzenleme becerilerini desteklemek üzere bir eğitim aracı olarak kullanımının faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Duygu Koçluğu Müdahale Yöntemi**

Duygu koçluğu müdahale yöntemi, çocuklarda duygusal zekâ ve ebeveynlik stilleri üzerine çalışan Gottman, Katz ve Hooven (1996; 1997)'ın uzun yıllar süren çalışmaları sonucunda ortaya çıkmış bir yöntemdir. Araştırmacılar, duygu düzenleme becerileri, empati ve sosyal ilişkilerde güçlü çocuklar yetiştirmenin, ebeveynlik stilleri ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Duygusal zekâsı yüksek çocukların, kendilerini daha çabuk sakinleştirebildikleri, davranış problemlerinin daha az olduğu, akranlarıyla daha uyumlu oldukları, daha az duygusal, sosyal ve fiziksel

sorunlarla karşılaştığı, daha esnek oldukları ve zor durumlarla daha kolay baş edebildikleri bulunmuştur (Gottman vd., 1997). Bunlara ek olarak, akademik olarak başarılı oldukları, aynı zamanda daha az bulaşıcı hastalık geçirdikleri ve fiziksel olarak daha sağlıklı oldukları da yine bulgular arasında yer almaktadır. Bu durum, duygusal olarak sağlıklı ve güçlü çocuklar yetiştimenin onların bağışıklık sistemini ve fizyolojik sağlıklarını da kuvvetlendirdiğini göstermektedir.

Duygu koçluğunun temelinde, çocuk ve yetişkinlerin duyguları anlaması, neden oluştuklarını anlamlandırması ve bu duygularla başa çıkma yöntemleri konusunda rehber olabilmesi bulunmaktadır (Gottman, 1997). Duygu düzenleme stratejilerini kullanan yetişkinlerin "(1) duyguları fark etme, (2) gelişmek için bir fırsat olarak görme, (3) empati kur ve duyguları onaylama, (4) duyguları ifade etmesine ve etiketlemesine destek olma, (5) sınır koyma ve problem çözme" olmak üzere beş aşamada çocuklarına rehber oldukları bulmuştur (Gottman, 1997, s.24). Bu etkileşim yöntemi ile çocukların empatik iletişim, etkileşim ve duygusal zekâsının gelişebileceği belirtilmiştir. Ebeveynlere sağlanan eğitimler sonunda elde edilen ebeveyn-çocuk iletişimi üzerindeki bu olumlu sonuçlar, daha sonra eğitim kurumlarında ve okullarda da uygulanmaya başlanmıştır.

Duygu koçluğu eğitimlerinin bütünsel okul yaklaşımıyla tüm okul çalışanlarına ve ebeveynlere eğitimler verilerek uygulanması ilk olarak İngiltere merkezli araştırmacılar ile başlamış ve 'Duygu Koçu Okullar'ın temelleri atılmıştır (Rose, Gilbert ve McGuire-Snieckus, 2015; Rose, McGuire-Snieckus ve Wood, 2016; Parker ve Levinson, 2018; Gus, Rose ve Gilbert, 2015). Farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarında duygu koçluğu felsefesi ve temelleri üzerine eğitimler başlamış, bir kurum içerisindeki tüm personele eğitimlerin verilmesinin ardından bu kurumlarda duygu düzenleme becerileri üzerine çocuklar desteklenmiş ve olumlu sonuçlar alınmıştır (Gilbert, 2013). Gus, Rose, Gilbert ve Kilby'nin (2017) çalışmalarında da duygu koçluğu yaklaşımının yetişkin ve çocuk arasındaki ilişkiye olumlu katkılarının olduğu ortaya koyulmuştur.

**Mülteci Aileler ve Çocuklar için Duygu Koçluğu Müdahale Programı**

Göçmenlerin savaş süresince maruz kalmış oldukları travmanın türü, şiddeti, uzunluğuna ve göç ettikleri ülkenin dil, kültürüne alışma sürecine bağlı olarak kaygı, stres ve endişeleri artış gösterebilmektedir (Miller, Hess, Bybee ve Goodkind 2018). Ayrıca alanyazında Suriyeli çocukların "dil ve kültür, eğitim sürecine uyum sağlama, ayrımcı davranışlarla karşılaşma, disiplin sorunları ve ekonomik etmenler" gibi konularda zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Saklan ve Karakütük, 2022, s.51). Bu nedenlerden dolayı sosyal ve duygusal olarak risk altında bulunan mülteci ebeveyn ve çocukların duygu düzenleme becerileri konusunda desteklenmesi gerekmektedir.

Bu desteğin verilebilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından duygu koçluğu müdahale yönteminin uygulanabilmesi ve mülteci çocuklar ve aileleri için uyarlanması hedeflenmiştir. Bu müdahale yönteminin uygulanabilmesi için gerekli olan eğitimler İngiltere'deki araştırmacılardan alınarak eğitici eğitmeni yetiştirme konusunda akredite olunmuştur. Bu müdahale yöntemi, mülteci aileler ve çocukları için sosyal duygusal destek programları hazırlanmasına öncülük etmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın ana amacına ulaşmak için iki alt amaç belirlenmiştir: (1) Mülteci ebeveynlere ve çocuklarına duygularını anlama ve düzenlemede rehber olacak olan İskenderun Çocuk ve Gençlik Merkezi'nde çalışan öğretmenlerin duygu koçluğu eğitimlerine alınarak, eğitim öncesi ve sonrası etkilerin incelenmesi, (2) Mülteci ebeveynlerin ve çocuklarının kendi duygularını anlama ve anlamlandırmada duygu düzenleme adım ve stratejilerini kullanabilecekleri ortam hazırlanıp uyarlamalar yapılarak etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda, öğretmenlerin ileri düzey eğitimlere alınarak, eğitimler sonrasında mülteci ebeveynlere kendi duygularını ve çocuklarının duygularını anlamaları, kabul etmeleri ve onlarla empatik yaklaşım içerisinde olmalarına rehberlik etmelerini sağlamaları hedeflenmiştir. Mülteci ebeveynlerin ve çocukların hissettiği duyguları onaylamak, duygular hakkında konuşmalarına destek olmak, zor duygularla karşılaşıldığında rahatlatıcı aktiviteler ve ortam sağlayarak ailelere ve çocuklara günlük yaşam içerisinde destek vermek hedefler arasında yer almaktadır. Ayrıca, mülteci ebeveynlerin kendi duyguları tanıma, anlamlandırmalarına destek olma, olumsuz duyguları kabul etme ve başa çıkma stratejileri geliştirebilmelerine destek olabilecek ortam ve uyarlamaların yapılarak destek sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel sorusu, "bütünsel okul yaklaşımıyla verilen duygu koçluğu müdahale programının öğretmenler, mülteci ebeveynler ve çocuklarının duygu düzenleme becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel soruya ilişkin olarak aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bütünsel okul yaklaşımıyla öğretmenlere verilmiş olan duygu koçluğu müdahale yönteminin öğretmenlerin duygu iletişim stili üzerindeki etkileri nelerdir?

2. Duygu koçluğu müdahale yöntemi bütünsel okul yaklaşımıyla öğretmenler tarafından Suriyeli mülteci ebeveyn ve çocukların hayatına uyarlanabilir mi?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, mülteci ebeveyn ve çocukların sosyal-duygusal güçlüklerine destek olmak amacıyla Gottman (1997)'ın ebeveynler için geliştirdiği, Gus vd.,

(2015) tarafından eğitim alanına uyarladığı duygu koçluğu müdahale yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem, mülteci çocuklar için destek sağlayan İskenderun Çocuk ve Gençlik Merkezi'ne devam eden öğretmenler, ebeveynler ve çocuklara bütünsel okul yaklaşımı ile uygulanarak etkileri araştırılmıştır. Yöntem olarak, nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı eylem araştırması (action research) metodolojisi kullanılmıştır. Eylem araştırması, araştırmacıların araştırmanın bir parçası olarak sürece dâhil olmasını gerektirdiğinden uluslararası geçerliliği olan İngiltere onaylı eğitmen yetiştirme akreditasyon yetkisi ile proje yürütücüsü tarafından iki aşamalı eğitim gerçekleştirilmiştir. İskenderun Çocuk ve Gençlik Merkezi'nin tüm çalışanlarına temel düzey ve ardından mülteci ebeveyn ve çocuklarla yakından çalışan altı öğretmene ileri düzey duygusal farkındalık ve duygu düzenleme konusunda eğitimler uygulanmış, çalıştay ve soru-cevap etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu eğitimlerle, eğitimcilerin mülteci ebeveynlerin ve çocukların duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin artırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilmesi ve onların duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaları hedeflenmiştir.

**Katılımcılar**

Araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden eğitimin etkililiği hakkında derinlemesine ve zengin bilgilerin elde edilebilmesi amacıyla ölçüt amaçlı örnekleme yöntemiyle katılımcılar belirlenmiştir (Merriam, 2009). Bu araştırmanın ana katılımcıları Suriyeli mültecilerin yoğunlaşmış olduğu bölgede yer alan Hatay ilinde bulunan İskenderun Çocuk ve Gençlik Merkezi çalışanları ve kuruma devam etmekte olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Kurum çalışanlarında Suriyeli ebeveyn ve çocuklarla etkinlikler ve eğitimler yürüten eğitimciler olma şartı aranmıştır. Ebeveynlerde ise, Suriye'den göç etmiş olmak, 6-10 yaş arasında okula devam eden çocuğa sahip olmak, İskenderun Çocuk ve Gençlik Merkezi etkinliklerine düzenli katılım gösteriyor olmak şartları aranmıştır.

Bu araştırmanın katılımcıları, araştırma amacına uygunluk gösteren ve mültecilerle yakından çalışan altı öğretmen ve on mülteci ebeveyn (6-10 yaş arası çocuğu olan) olmak üzere on altı kişiden oluşmaktadır (Tablo 1):

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

| Öğretmenlerin Demografik Bilgileri | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Kod İsim** | **Yaş** | **Cinsiyet** | **Eğitim Düzeyi** | **Mültecilerle ilgili Eğitim Alma** | **Çalışma Yılı** |
| **Ö1** | 27 | Kadın | Lisans | Evet | 2 |
| **Ö2** | 29 | Kadın | Lisans | Evet | 3 |
| **Ö3** | 28 | Kadın | Lisans | Evet | 3 |
| **Ö4** | 28 | Kadın | Lisans | Evet | 4 |
| **Ö5** | 48 | Kadın | Lisans | Evet | 8 |
| **Ö6** | 27 | Kadın | Lisans | Evet | 3 |
| **Ebeveynlerin Demografik Bilgileri** | | | | | |
| **Kod İsim** | **Yaş** | **Yakınlık Durumu** | **Eğitim Düzeyi** | **Çalışma Durumu** | **Çocuğunun Yaşı** |
| **E1** | 33 | Anne | İlköğretim | Çalışmıyor | 7 |
| **E2** | 34 | Anne | Lise | Terzi yardımcısı | 8 |
| **E3** | 37 | Anne | İlköğretim | Çalışmıyor | 10 |
| **E4** | 40 | Anne | İlköğretim | Çalışmıyor | 8 |
| **E5** | 40 | Anne | İlköğretim | Çalışmıyor | 9 |
| **E6** | 47 | Anne | İlköğretim | Evde terzi | 10 |
| **E7** | 27 | Anne | İlköğretim | Çalışmıyor | 7 |
| **E8** | 40 | Anne | İlköğretim | Temizlikçi (gündelik) | 6 |
| **E9** | 41 | Anne | Üniversite | Çalışmıyor | 11 |
| **E10** | 41 | Anne | İlköğretim | Çalışmıyor | 10 |

Çalışmaya gönüllü katılım gösteren, mülteci ebeveynler ile bire bir çalışmalar yürüten öğretmenlerin yaş ortalamasının otuz bir olduğu, farklı alanlardan dört yıllık lisans mezunu oldukları ve mültecilerle çalışmalarına devam edebilmek için çeşitli kurslar ve eğitimler almış oldukları bilgileri elde edilmiştir.

Çalışmanın başında on iki mülteci ebeveyn gönüllü katılım göstermek istemiş, fakat iki aile sonradan taşınma durumu nedeni ile araştırmaya devam edememişlerdir. Çalışmaya ebeveyn olarak hem anne hem de babalar dâhil edilmek amaçlanmış olsa da katılımcı annelerden alınan bilgilerde, babanın savaşta yaralanmış, ölmüş ya da çalışmak zorunda olduğu bildirilmiş olduğundan çalışmaya yalnızca anneler dâhil edilebilmiştir.

**Veri Toplama Süreci**

Araştırma süresince yasal süreçler izlenmiş ve uygulanmıştır. Etik kurul onayı ve ilgili kurum izni alındıktan sonra kurum çalışanlarına ve mülteci ebeveynlere araştırma hakkında bilgilendirme formu sunulmuştur.

Araştırma öncesinde, araştırmacı tarafından İskenderun Çocuk ve Gençlik Merkezindeki çalışanlar ile tanışılmış, araştırmanın amacı ve süreci ve ne tür çıktıları olabileceği ile ilgili ön görüler paylaşılmış, gönüllü katılımcılar belirlenmiş, eğitim tarihleri kararlaştırılıp uygulanmıştır.

Eğitimin ilk aşaması; kurum müdürü, tüm personelleri ve eğitimcilerini içine alan bütünsel bir yaklaşımla duygusal farkındalık ve duygu düzenleme eğitimlerinin temellerini anlatan eğitimden oluşmaktadır. İkinci aşama, Suriyeli ebeveynler ve çocukları ile yakından çalışmalar yürütmekte olan öğretmenlere ileri seviye eğitimleri sunmak, bu eğitimleri nasıl uygulamaya koyabilecekleri ile ilgili çalıştaylar ve soru-cevap etkinlikleri düzenlenmesinden oluşmaktadır. Son aşama, öğretmenlerin eğitimlerde anlatılan aşamaları sahada etkinlikler içerisinde nasıl kullanabileceklerinin tartışılması, belirlenmesi ve uygulanması aşamalarından oluşmaktadır. Son aşamada öğretmenler yazılı günlük tutmuşlar ve sahadaki kullanımlarını detaylandırmışlardır.

**Görüşme:** Nitel araştırmalarda bir olay ya da olgu ile ilgili derinlemesine bilgi toplayabilmek amacıyla genellikle "gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama teknikleri" kullanılır (Baltacı, 2019, p.370). Bu amaçla, öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler uygulanarak süreç ve eğitim hakkındaki görüşleri alınmıştır. Görüşme yöntemi nitel çalışmaların en önemli veri toplama yöntemlerinden biri olarak bir olguyu anlama, etki incelemesi, müdahale sonuçlarının kavranması konularında yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin, sağlanan müdahale programı sonundaki görüşlerinin detaylı şekilde anlaşılması amacıyla Gus ve arkadaşları (2017)'nın çalışmasında yer alan görüşme sorularından faydalanılarak uyarlamalar yapılmış, sorular farklı üç araştırmacı tarafından değerlendirilerek gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir. Görüşme sorularına "Duygu koçluğu yöntemini mülteci aileler ve çocuklar için nasıl kullandınız/uyarladınız?, Duygu koçluğu yöntemini kullanmaya başladıktan sonra mülteci aileler ve çocuklarda nasıl değişiklikler gözlemlediniz?" örnek olarak verilebilir. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin iznine bağlı olarak, ses kaydı veya not tutma yöntemi ile kayıt altına alınmıştır. En uzun görüşme süresi otuz sekiz dakika, en kısa görüşme süresi yirmi iki dakika olarak kaydedilmiştir.

**Yazılı Günlük Tutma:** Eğitimciler bir ay boyunca edindikleri bilgileri sahada nasıl kullandıklarına dair her hafta en az bir adet vaka örneği not almışlar ve her bir öğretmenden en az dört adet vaka örneği alınmıştır.

**Anket:** Duygusal farkındalık ve duygu düzenleme eğitimlerinin öğretmenlerin duygu iletişimi üzerindeki etkilerini tespit edebilmek amacıyla uluslararası alanyazında 'The Emotion Related Parenting Styles Self-Tests' (ERPSST) adıyla geçen duygu odaklı ebeveynlik stilleri anketi eğitimler öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Bu anket, Gottman (2011)'ın kitabında da bulunmakta olup, geçerlilik güvenirlilik çalışmaları yapılmış olan bir ölçektir (Hakim-Larson, Parker, Lee, Goodwin ve Voelker, 2006). Anket aracılığı ile onaylamayan, müdahale etmeyen, dikkate almayan ya da duygu koçu iletişim stillerinden hangisinin ağırlıklı olarak kullanıldığı tespit edilebilmektedir (Gottman 2011; Gottman vd., 1996). 'Doğru/Yanlış' şeklinde yanıtlar verilerek tamamlanılması gereken 81 maddeden oluşan anketin (ERPSST–T/F), Hakim-Larson vd. (2006) tarafından yapılan çalışmalarla likert tipi (ERPSST-Likert) geliştirilmiştir. Araştırmacıların çalışmalarından elde edilen sonuçlar, ERPSST-Likert ölçeğinin ERPSST-T/F'den daha iyi güvenilirlik ve geçerlilik gösterdiğini ortaya koymuştur (Hakim-Larson vd., 2006, syf.245). Bu nedenle, bu çalışmada duygu odaklı ebeveynlik stilleri anketinin likert tipi kullanılmıştır. Anket, beş seviyeli likert tipi "kesinlikle katılmıyorum"dan "kesinlikle katılıyorum"a doğru seviyelendirilmiş seçeneklerden oluşmaktadır. ERPSST-Likert ölçeği duygu odaklı ebeveynlik stillerini anlamlandırmak adına pek çok çalışmada kullanılmıştır (Mills, Freeman, Clara, Elgar, Walling, and Mak, 2007); Walling, Mills, ve Freeman, 2007). Anket, Whalen, Gilbert ve Luby (2021)'nin çalışmalarında olduğu gibi terapi sürecinin etkililiğinin anlaşılması amacıyla müdahale öncesi ve sonrasında öğretmenlere uygulanmıştır.

**Veri Analizi**

Veri analizi sürecinde görüşme ve yazılı günlükler araştırmanın objektifliğini koruma adına iki araştırmacı tarafından NVIVO 11 programı kullanılarak ayrı ayrı yapılmıştır. Analiz sürecinde, Braun ve Clarke (2006) `ın tümevarım tematik analiz (inductive thematic analysis) yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilerek verilere gözden geçirilmiştir, veriler kodlanmış, temalar belirlenmiş ve ilişkilendirilmiştir. Son olarak temalar yorumlanarak yazıya dökme aşaması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan toplanılan tüm verilerin iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analizi yapıldıktan sonra, iki araştırmacı bir araya gelip kodları ve temaları karşılaştırmış ve tekrar tüm veriler gözden geçirilerek ana temalar ve bulgular belirlenmiştir. Tematik analizde tutarlılık hesabı iki araştırmacının yapmış olduğu kodlamaların tutarlılığını belirlemek amacıyla temaların yüzde uyuşması hesaplanılarak yapılmıştır. Temaların tümünün uyuşma oranı %95 olarak bulunmuş ve temaların tutarlı bir şekilde atanmış olduğu tespit edilmiş, uyuşma göstermeyen temalar gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Benzer şekilde anket sonuçları da iki ayrı araştırmacı tarafından incelenerek betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir. Anket değer-

lerindeki araştırma öncesi ve sonrasındaki anlamsal farklılıklar paired sample t-test yöntemiyle analiz edilerek sonuçları karşılaştırılmıştır.

**Araştırma Güvenilirliği**

Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlikten çok inandırıcılık olması gerektiğini vurgulamıştır. İnandırıcılığın ölçütleri ise inanırlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olarak belirtilmiştir. İnanırlık (iç geçerlik) için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman etkileşimi gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçla, öğretmenlerle eğitim uygulamaları öncesi, sırası ve sonrasında iletişim ve etkileşim içerisinde kalınmıştır. Eylem araştırması gereğince araştırmacı tarafından gerektiğinde uzman desteği sağlanılmıştır. Güvenilebilirlik (dış geçerlik) için ise amaçlı örneklem, ortamın ve katılımcıların ayrıntılı tanıtımının gerektiği belirtildiğinden (Guba ve Lincoln, 1985), katılımcıların ayrıntılı tanımı Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmanın objektifliğini koruma adına eğitimi veren ve veri toplama işlemini gerçekleştiren araştırmacılar farklı kişiler olarak belirlenmiştir. Eğitimi veren araştırmacının görüşme yapma görevini de üstlenmesi katılımcıların gerçek fikir ve görüşmelerini yansıtamamalarına sebep olabileceğinden, veri toplama işlemi eğitim ve uygulama sürecine dâhil olmamış araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu yöntem araştırmanın tarafsız olmasına katkı sağlamıştır.

Araştırmanın veri toplama, analiz ve raporlaştırma aşamalarında doğabilecek etik sorunların önüne geçebilmek amacıyla bağımsız bir araştırmacı tarafından ses kayıtları kontrol edilmiş, veri analizi yapılmış ve daha sonra analizler karşılaştırılarak son şekli verilmiştir.

**Etik Konular**

Bu araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 2021/03/08 sayılı kararı, Syo.A4.21.005 proje numarası ile yürütülmüştür. Gerekli bilgilendirmeler ve izinler ilgili kurumdan, öğretmenlerden ve ailelerden alınarak yapılmıştır. Çalışma 22.04.2021- 21.04.2022 tarihleri arasında yürütülmüş, ilk bulgular Haziran ayında gerçekleştirilen IXth International Eurasian Educational Research Congress'te sunulmuştur.

Çalışmaya katılımın gönüllülük arz ettiği ve istedikleri zaman sebep belirtmeksizin araştırmadan çekilebilecekleri kurum yöneticisi, kurum çalışanları ve ebeveynlere belirtilmiştir. Araştırma süreci katılımcılara açıklanmış ve tarihleri önceden belirtilmiştir. Katılımcılardan alınmış olan ses kayıtları ve verilerin şifreli dosyada sadece araştırmacının erişebileceği şekilde muhafaza edileceği katılımcılara belirtilmiş, başkaları tarafından bu bilgilere erişilmesinin mümkün olmadığı bildirilmiştir. Çalışma sonunda verilerin konferansta sunulabileceği ve makale olarak yayınlanabileceği; bu

aşamalarda kişisel bilgilerinin kesinlikle paylaşılmayacağı, anonim isim kullanılacağı hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir.

## Bulgular

Araştırma bulguları, (1) duygusal farkındalık ve duygu düzenleme eğitimlerinin öğretmenler üzerindeki etkileri ve (2) mülteci çocuk ve annelerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine destek olunması amacıyla geliştirilen etkinlikler olmak üzere iki ana bölümde sunulacaktır.

### 1. Müdahale Programının Öğretmenlerin Duygu İletişim Stili Üzerindeki Etkileri

Bu bölüm üç ana başlık altında ele alınacaktır. Birinci kısımda öğretmenler ile eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanmış olan anket sonuçları sunulacaktır. İkinci kısımda, öğretmenlerle yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen temalar sunulacaktır. Son olarak, eğitim sonrasında öğretmenlerin bir ay boyunca haftada en az bir adet duygusal farkındalık ve duygu düzenleme stratejilerini kullanma durumlarını gösteren yazılı günlük kayıtları sonuçlarına yer verilecektir.

### 1. 1. Anket Bulguları

Öğretmenlerin eğitimler öncesindeki ve sonrasındaki duygu rehberliği stilindeki yaklaşımı izlemek amacıyla amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Anket sonucunda, betimsel istatistik değerleri (kişi sayısı, ilk test ve son test ortalamaları) Tablo 2'de sunulmuştur. İlk test ile son test arasında anlamlı fark olup olmadığı paired sample t-test ile değerlendirilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Eğitim Öncesi ve Sonrasındaki Duygu Yaklaşımı Değişimi*

| Öğretmenlerin Duygu İletişim Yaklaşımları | N | Mean (SD) | | İstatistiksel Değerler | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | İlk Test | Son Test | t | df | Sign. |
| **Dikkate Almayan** | 6 | 0.34 (0.16) | 0.14 (0.10) | 3.5116 | 5 | 0.0171 |
| **Onaylamayan** | 6 | 0.38 (0.10) | 0.22 (0.13) | 3.0832 | 5 | 0.0274 |
| **Müdahale Etmeyen** | 6 | 0.53 (0.52) | 0.41 (0.07) | 7.0000 | 5 | 0.0009 |
| **Duygu Koçu** | 6 | 0.79 (0.6) | 0.90 (0.06) | 0.8105 | 5 | 0.0125 |

* Tablo 2'de öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası değerlendirmelerinden elde edilen betimsel istatistik ve anlamsal farklılık oranları gösterilmektedir.

Eğitim öncesi ve sonrası değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm öğretmen katılımcılarda ilk teste oranla son testte 'Duygu Koçu' stilinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdikleri [$t(5) = 0.81$, $p<.05$] bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitimler sonrasında duygu koçluğu iletişim stili kullanma düzeyleri (Mean = 0.90, SD = 0.06) eğitimler öncesinde kullanma düzeylerinden (Mean = 0.79, SD = 0.6) daha yüksektir. Benzer şekilde, tüm katılımcılarda, 'dikkate almayan' stilde [$t(5) = 3.51$, $p<.05$]; 'onaylamayan' stilde [$t(5) = 3.08$, $p<0.05$], 'müdahale etmeyen' stilde [$t(5) = 7.00$, $p<.05$] ilk test ile son test bulguları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ilk teste göre son testte 'dikkate almayan', 'onaylamayan', 'müdahale etmeyen' yaklaşım düzeylerinde azalma olduğu bulunmuştur. 'Dikkate almayan' stilinin eğitimler öncesinde kullanılma düzeyi (Mean = 0.34, SD = 0.16), eğitimler sonrasında (Mean = 0.14, SD = 0.10) azalmıştır. 'Onaylamayan' stilin eğitimler öncesinde kullanılma düzeyi (Mean = 0.38, SD = 0.10), eğitimler sonrasında (Mean = 0.22, SD = 0.13) azalmıştır. 'Müdahale etmeyen' stilde de benzer şekilde eğitimler öncesinde kullanılma düzeyi (Mean = 0.53, SD = 0.52) eğitimler sonrasında (Mean = 0.41, SD = 0.07) azalmıştır.

### 1. 2. Görüşme Bulguları

Eğitimler sonrasında öğretmenlere yapılan görüşmeler Gus ve arkadaşları (2017)'nın çalışmasında kullanmış olduğu görüşmelerdeki sorularından yararlanılmıştır. Öğretmenlere sağlanan duygusal rehberlik ve duygu düzenleme eğitimleri ardından uygulamalarda bulunan öğretmenlerin görüşleri tümevarım analizi ile incelenmiş ve (1) yaklaşım değiştirme, (2) kendi duygularını daha iyi yönetebilme, (3) günlük hayat içerisinde kullanma, (4) uygulanan çocuk ve ailelerde değişimler gözlemleme olarak beş temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar ve alt-temalar Tablo 3'te paylaşılmıştır.

**Tablo 3**

*Müdahale Programının Öğretmenlerin Üzerindeki Etkileri*

| Tema No | Alt Tema No | Tema/ Alt Tema Adı |
|---|---|---|
| **1.** | | **Yaklaşım değiştirme** |
| | 1.1 Duyguları kabullenme ve anlama | |
| | 1.2 Zor durumları fırsata çevirme | |
| **2.** | | **Kendi duygularını daha iyi yönetebilme** |
| | 2.1 Kendine alan açma | |
| | 2.2 İletişime geçmeden önce sakinleşme | |

| | | |
|---|---|---|
| **3.** | | **Günlük hayat içerisinde kullanma** |
| | 3.1 Çocuklarla iletişimde kullanma | |
| | 3.2 Etkinlikler içerisinde kullanma | |
| **4.** | | Çocuk ve ailelerde değişimler gözlemleme |
| | 4.1 Güvene dayalı ilişki | |
| | 4.2 Anlaşıldığını hissetme | |

**Tema 1. Yaklaşım Değiştirme:** Öğretmenler duygulara ***bakış açılarının ve yaklaşımlarının*** değiştiğini belirtmişlerdir. Ö1 düşüncelerini *"Ben önceden üzülmenin, ağlamanın insana iyi gelmediğini, belki de insanı hasta edebileceğini düşünürdüm maalesef. Hatta hayatta hiç bir şeyin üzülmeye değmeyeceğini bile düşünürdüm. Ama bu eğitimle aslında her duygunun özel ve güzel olduğunu ve duygularla insanın olgunlaşacağını öğrendim"* şeklinde aktarmıştır. Ö6 da benzer şekilde olumsuz duygulara karşı olan yaklaşımlarının değiştiğini; *"Üzüntü, hayal kırıklığı gibi negatif duyguları da kabullenip o anı daha doğru yönetebilmemiz için etkili bir eğitim oldu.. (Ö6)"* ifadeleriyle açıklamıştır. Diğer öğretmenler de *"Duyguların anlaşılmak ve özel durumları ortaya çıkarmak, onarabilmek için bir fırsat olduğunu öğrendim.. (P2)","..bir çocuğun duygularını anlamak, gencin bazen sevincini, üzüntüsünü, ağlamasını anlayabilmek ve bizlerin de aynı şekilde günlük yaşamımızda karşılaştığımız sorunlar karşısında nasıl çözüm yolu bulmamız gerektiğini öğrendim. Örneğin, ağlamak da bazen bir çözüm ve rahatlama kaynağı olabiliyormuş (Ö4)"* ifadeleriyle ortaya koymuşlardır. Ortaya çıkan bu tema, duygu koçluğu müdahale yönteminin, mültecilerle çalışan öğretmenlerin duyguları anlama, yorumlama ve duygulara olan yaklaşımında değişikliğe yol açtığını göstermektedir.

**Tema 2. Kendi Duygularını Daha İyi Yönetebilme:** Öğretmenler eğitim sonrasında ***kendi duygularını daha iyi yönetebildiklerini*** belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 *"...önceden zor anlarımda hissettiğim duyguları bastırmak ve unutmak adına kendimi oyalayacak bir şeyler bulmaya çalışırdım. Şimdi ise her şeyi bir kenara bırakıp önce sakinleşmeye çalışıyorum. Sakinleştikten sonra da sağlam kafayla düşünüp yapmam gerekeni yapıyorum ve kendimi iyi ifade edebilecek şekilde söylemem gerekeni söylüyorum"* şeklinde açıklama yaparak duygu kontrolünde eskisine kıyasla kendi duygu kontrolünü daha iyi sağlayabildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö2 de *"...duygumun sebebini ve beni neyin tetiklediğini düşünerek aslında o durumu ya da o hissi çözdüğümde daha rahat hissedeceğimi biliyorum. Kendime rahat bir alan ya da nefes ve durup düşünme zamanı tanıyarak akıllıca davranmayı öğrendim"* ifadeleri ile duygu kontrolünü sağlama konusunda kullandığı yolu açıklamıştır. Bu tema ile, duygu koçluğu müdahale yöntemine katılan öğretmenlerin sadece mülteci çocuk ve ebeveynlere

yaklaşımlarında değil, aynı zamanda kendi duygu farkındalığı ve duygu düzenlemelerinde de iyileşmeler olduğu görülmektedir.

**Tema 3. Günlük Hayat İçerisinde Kullanma:** Öğretmenler müdahale programını ***günlük hayat içerisinde kullandıklarını*** belirtmişlerdir. Sadece kurum içerisinde değil, hayatın içerisinde, farklı durum ve koşullar için de kullandığını Ö3 *"... zaman zaman gençler üzerinde kullandım. Üniversiteyi bırakma noktasına gelmiş, ailesine öfkeli bir gencimizi öğrendiğim tekniklerle öfkesini kontrol etmeyi ve okulu bırakma fikrini değiştirmeyi başardım"* ifadeleriyle açıklamıştır. Ö1 ise, *"..günlük hayatımda özellikle de akran zorbalığı vakalarına çok şahit olmam sebebiyle bu eğitim benim için çok faydalıydı. Mülteci çocuklarla Türk çocukların olduğu etkinliklerde yapılan akran zorbalığında duygu koçluğunu elimden geldiğince gerçekleştirmeye çalışıyorum."* şeklinde günlük hayat içerisindeki kullanımını açıklamıştır. Sonuç olarak, *"..çocuklar ve yetişkinlerin sorunlarını çözmede ve yaklaşımlarda daha olumlu sonuçlar almaya başladım (Ö5)"* ifadelerin de anlaşılacağı üzere, kurum çalışanlarının zor anlarla başa çıkmak için günlük hayat içerisinde duygu koçluğu yöntemini etkili bir şekilde kullanabildikleri bulunmuştur. Duygu koçluğu müdahale yöntemi sadece yapılandırılmış ortamlar ya da etkinlikler içerisinde değil, hayatın içerisinde de uygulanabilirliği ve etkililiği bu tema ile ortaya çıkmıştır.

**Tema 4. Çocuk ve Ailelerin Hayatında Değişiklikler Gözlemleme:** Duygu düzenleme becerilerini kurumdaki çocuklar ve ailelerde kullanmaya başladıktan sonra, onlarda ***gözlemledikleri değişiklikler***i şöyle sıralamışlardır:*"...özellikle de 'etiketleme' adımında çocuğu daha çok üzeceğimi ve benden soğuyup beni sevmeyeceğini düşünürken durum tam tersi oldu. Çocuk 'beni anlıyor' diye düşündü ve bana daha da yakınlaştı. Böylelikle ikili ilişkim daha güçlü oldu ve çocuğun bana olan güveni arttı (Ö1)."*,*"..daha az tepki vermeye başladılar.. (Ö5)"*,*"..ani ve aşırı tepki veren çocukların tepkilerini frenlediklerini ve daha sakin bir şekilde iletişim kurduklarını gözlemledim (Ö6)."*,*"..anlaşıldığı için rahatladığını ve içini dökebildiğini, güvenerek anlatabildiğini gözlemledim (Ö2)."*, *"Kesinlikle olumlu anlamda değişiklikler oldu. Empati kurma, üzülmelerini daha çok anlama üzerine gelişmeler gözlemliyorum (Ö4)".* Ortaya çıkan tema, duygu koçluğu müdahale yönteminin çocuk ve ailelerin duygu farkındalığı ve duygu düzenleme becerilerinde olumlu gelişmeler gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, kurum çalışanlarının hem kendi duygu düzenleme becerilerinde artış olduğunu belirttikleri hem de mülteci anne ve çocukların duygu düzenleme becerilerinde gelişmeler olduğunu göstermektedir.

### 1. 3. Öğretmenlerin Yazılı Günlük Bulguları

Öğretmenler mülteci ebeveyn ve çocuklarla olan etkileşimlerinde, duygusal farkındalık ve duygu düzenleme müdahale programını nasıl kullandıklarını haftada en az bir vaka ele alarak, bir ay boyunca " (1) yaşanılan durum, (2) ben hangi duyguları hissettim?, (3) çocuk hangi duyguları hissetti?, (4) ben ne yaptım?, (5) çocuk yardımın ardından nasıl hissetti?" başlıkları altında yazılı günlük tutmuşlardır. Bir ay sonunda, toplam altı öğretmenin her birinden dört adet vaka örneği alınmış ve incelenmiştir. Ö1'in tutmuş olduğu yazılı günlüklerden bir örnek Tablo 5'te incelenebilir.

Tematik analiz yöntemi ile incelenen bu yazılı günlüklerde, öğretmenlerin mülteci aile ve çocuklara etkinlikler içerisindeki yaklaşımlarının Gottman'ın (1997) aşamalarına karşılık geldiği bulunmuştur (Tablo 4):

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Yazılı Günlüklerinden Çıkan Temalar*

| Tema No | Alt Tema No | Tema/ Alt Tema Adı |
|---|---|---|
| **1.** | | **Duyguları Farketme ve Kullanma** |
| | 1.1 Çocukların görünen ve derinlerde yatan duygularını anlamlandırma | |
| | 1.2 Çocukların duygularını ifadelerine ve etiketlemesine destek olma | |
| **2.** | | **Empatik İletişim** |
| | 2.1 Duyguları onaylama | |
| | 2.2 Kendinden örnekler verme | |
| **3.** | | **Öğretmek için fırsat olarak görme** |
| | 3.1 Zor anları fırsat olarak değerlendirme | |
| | 3.2 Öğretici olma | |
| **4.** | | **Sınırları belirleme** |
| | 4.1 Sınırlar hakkında konuşma | |
| | 4.2 Bir dahaki sefere neler yapılabileceği hakkında konuşma | |

**Tema 1. Duyguları Farketme ve Kullanma:** Öğretmenlerin yazılı günlük kayıtlarında çocukların duygularını isimlendirdikleri ve çocuğun da etiketlemesine destek oldukları görülmektedir. Ö1 yüzüne şarapnel parçası isabet etmiş olan bir çocuğun duygularını açıklarken *"çocuğun üzgün olduğunu ve bunun utanç duygusundan kaynaklandığını hissettim" "...Çocuğa duygularından ve görünmeyen derinlerdeki duygularından bahsettim ve ifade etmesine destek oldum"* ifadelerine yer vermiştir.

Benzer şekilde Ö5 etkinlik sırasında aralarında tartışma çıkan çocukların duygularını ifade ederken *"sıra kendisinde olmasına rağmen arkadaşı beklemediği için üzüldüğünü, hayal kırıklığına uğramış ve hakkının yenilmiş olduğunu hissettiğini gördüm. Çocuğun yanına gittim ve onun bu duyguları hissettiğini bildiğimi ifade ettim"* sözlerine yer vermiştir. Diğer öğretmenlerden gelen yazılı günlük kayıtlarında da benzer şekilde duyguları fark ettikleri ve etiketleyerek çocuklara destek oldukları görülmüştür. Ö2 "çocuğa öfkelendiğini gördüğümü ve bunun aslında arkadaşının bu hareketine üzüldüğü için kaynaklanmış olabileceğini hatırlattım" ifadelerine yer vermiştir. Yazılı günlük kayıtlarından çıkan bu tema, duygu koçluğu yönteminin duyguların temelini anlama gerekliliği ilkesiyle örtüşmektedir. Duygulara rehberlik ederken yüzeydeki gözlemlenen duygulardan ziyade, derinlerdeki duyguların hissedilmesi ve fark edilmesi mülteci çocuk ve ebeveynlerle çalışan öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

**Tema 2. Empatik İletişim:** Yazılı günlük kayıtlarında öğretmenlerin çocukların yaşamış oldukları tüm duyguları kabul ettikleri ve kendilerinin de benzer durumlar yaşadıkları anılarını paylaşarak empatik iletişim kurdukları görülmüştür. Ö4 yazılı günlük kayıtlarındaki örneklerden birinde, basketbol oynarken tartışmaya başlayan çocuklarla iletişim kurarken öfkelerini anladığını belirttikten ve her iki tarafın da neden öfkeli olduğunu açıklamasına izin verdikten sonra kendi anılarını paylaşmış ve o an aynen onlar gibi hissettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde "ben ne yaptım?" başlığı altında Ö2 "çocuğun duygularını daha rahat ifade edebilmesi için ben de benzer yaşadığım bir anımdan bahsederek o an nasıl da üzgün hissettiğimi çocuğa açıkladım ve onunla bağ kurmaya çalıştım"; Ö6 "ben de çocuğun ifade ettiği hisleri yaşadığım bir olayı çocuğa açıklayarak onun güvenini kazanmaya çalıştım" ifadelerini kullanmıştır. Yazılı günlük kayıtlarında öğretmenlerin mülteci çocuk ve ebeveynlerle iletişimlerinde empatik yaklaşımı kullandıkları görülmektedir.

**Tema 3. Öğretmek için Fırsat Olarak Görme:** Öğretmenlerin çocukların zor anlarında çocukların duygularını yaşamalarına izin verdikleri ve bu durumu fırsata çevirdikleri görülmüştür: "bir dahaki sefere bu duygu ile nasıl daha iyi başa çıkabilecekleri hakkında konuştuk" Ö4; "sinirlendiğinde ne yapmak ona daha iyi gelebilir seçenekler üzerinden konuştuk" (Ö2); "A.'ya nefes egzersizini ve faydalarını öğrettim ve sarılmayı sevdiği ve bu şekilde iyi hissettiği için istediği zaman gelip bana sarılabileceğini söyledim" (Ö3). Öğretmenlerin mülteci çocuklarla olan iletişimlerinde çocuk sakinleştikten ve daha iyi hissettikten sonra, yaşanılan zor durumları onların gelişimi ve öğrenmesi için fırsat olarak kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler, çocuklara duygusal zorluk yaşadıklarında neler yapabilecekleri, benzer durumlarla karşılaştıklarında bir dahaki sefere nasıl davranabilecekleri konularında rehberlik etmişlerdir.

**Tema 4. Sınırları Belirleme:** Yazılı günlük kayıtlarında öğretmenlerin çocuklar zarar verici, incitici ya da kabul edilemez davranışlar gösterdiğinde duygularını anlamalarını belirtmelerinin ardından isimlendirdikleri ve bu duygu hakkında konuştukları, ancak ortaya koydukları davranışın doğru olmadığını açıkladıkları görülmüştür. Etkinlik çalışmasında arkadaşına sinirlenerek kalem fırlatan çocuk için Ö5 "öfkeni anlıyorum, ancak arkadaşına kalem fırlatmak ona ciddi hasar verebilir, bu davranış doğru değil" açıklamasında bulunmuştur. Benzer şekilde Ö1 "akran zorbalığı yapan öğrencilerle özel olarak görüştüm. Onların da savaş anında böyle bir durum yaşayabileceklerini hatırlattım" ifadelerine yer vermiştir. Ö2 öfkelendiğinde bağırıp duvara tekmeler atan çocuk için "kötü hissettiğinde bağırmak yerine hislerini ve duygularını açıklamasının onu rahatlatabileceğinden bahsettim" ifadelerini kullanmıştır. Bu tema ile, herhangi bir zarar verici davranışta bulunan mülteci çocuğa öğretmenlerin rehberlik ederek kabul edilebilir ya da kabul edilemez davranışları açıkladıkları görülmektedir.

**Tablo 5**

*Ö1'in Duygusal Farkındalık ve Duygu Düzenleme Programı Kullanımı Yazılı Günlük Örneği*

| Yaşanılan durum | Ben hangi duyguları hissettim? | Çocuk hangi duyguları hissetti? | Ben ne yaptım? | Çocuk yardımın ardından nasıl hissetti? | Yaklaşımın eklemek istediğiniz etkileri |
|---|---|---|---|---|---|
| Suriye savaşında yüzüne şarapnel parçası geldiği için, yüzünde deformasyon oluşmuş mülteci çocuktan diğer mülteci arkadaşlarının korkması, çocukla konuşmaması ve akran zorbalığı yapması. Bu yüzden çocuğun arkadaşlarından bağımsız tek başına kalmayı tercih etmesi. | Çocuğun yüzünü ilk gördüğüm zaman çok üzüldüm. Kendimi onun yerine koyup 'yüzüm böyle olsaydı ne hissederdim?' diye düşündüm. | Çocuğun üzgün olduğunu ve bunun utanç duygusundan kaynaklandığını hissettim. Çocuk kendini 'öcü' gibi hissettiğini ve arkadaşları tarafından dışlandığını söyledi. Kendini çok kötü hissettiğini, tek başına daha mutlu olduğunu söyledi. | Tüm çocukların aktif olarak katılabileceği iletişim oyunları oynatarak farkındalıklarını artıracak etkinliğe yöneldim. Akran zorbalığı yapan öğrencilerle özel olarak görüştüm. Onların da savaş anında böyle bir durum yaşayabileceklerini hatırlattım. Çocuğa duygularından ve görünmeyen derinlerdeki duygularından bahsettim ve ifade etmesine destek oldum. Arkadaşlarına, çocuğun yüzündeki farklılığın bedensel veya zihinsel bir engel olmadığını, çocuğun diğer arkadaşlarından eksik bir yanı olmadığını dile getirdim. | Çocuk varlığından dolayı utanmamaya başladı. Ona ufak görevler verdiğimde yapabildiği için arkadaşları tarafından değer gördüğünü dile getirdi. Arkadaşlarından hiç bir farkı olmadığını anladı. Daha aktif katılım göstermeye başladı. | Çocuk annesine yaşadığı durumu ve benim yaklaşımımdan bahsetmiş. Annesi de çocuğu için üzülürken şimdi daha dışadönük tutumlar sergilediğinden dolayı çok mutlu olduğunu ve çok teşekkür ettiğini dile getirdi. |

*Ö1'in bir ay boyunca haftada en az bir kere tutmuş oldukları örneklerden biridir.

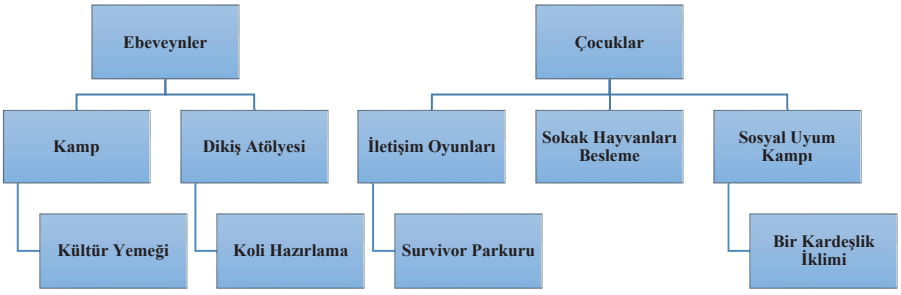
## 2. Mülteci Çocuk ve Annelerin Duygusal Farkındalık ve Duygu Düzenleme Uygulamaları

Mülteci annelere ve çocuklara uygulanan duygusal farkındalık ve duygu düzenleme uygulamaları çocukların ve annelerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, birlikte tartışmalar ve planlamalar yapılarak hazırlanmıştır. Bu uygulamalar, çocuklar ve annelerin daha önceden kurumdan tanıdıkları, Arapça diline hâkim ve aralarında kuvvetli bir bağ olan öğretmenler aracılığı ile etkinlik ve aktiviteler içerisine yedirilerek gerçekleştirilmiştir.

Etkinlikler uygulanır iken Gottman (1997, s.24)'nın vurgulamış olduğu "(1) duyguları fark et ve onayla, (2) duyguları gelişmek için bir fırsat olarak gör, (3) empati kur ve duyguları onayla, (4) duyguları ifade etmesine ve etiketlemesine destek ol, (5) sınır koyma ve problem çözme" aşamalarının kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu aşamaların desteklenmesi amacıyla kurumda uygulanan etkinliklere Şekil 1'de özetlenmiştir ve bu etkinlikler içerisinde uygulanan müdahale programının öğretmenler tarafından açıklanmış olan çocuk ve annelere olan katkıları Tablo 6'da özetlenmiştir:

**Şekil 1**

*Ebeveynler ve Çocukların Duygusal Farkındalık ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Desteklendiği Etkinlikler*



**Tablo 6**

*Mülteci Çocuklar ve Ebeveynlere Y*önelik *Gerçekleştirilen Etkinlikler*

| **Mülteci çocukların duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan etkinlikler** | |
|---|---|
| **Etkinlik Adı** | **Duygusal Farkındalık ve Duygu Düzenleme Becerisine Katkısı** |
| **İletişim Oyunları** | Mülteci çocukların, Türk akranlarıyla aralarındaki dil engelini ortadan kaldırarak resim yoluyla veya işaretlerle iletişime geçmeleri sağlanılan oyunlardan oluşan etkinliklerdir. Duygu ve hislerin aktarılmasına yer verilmektedir. |
| **Sokak Hayvanları Besleme** | Sevgi, merhamet ve farkındalık duygularını geliştirme amaçlanmaktadır. Duygu paylaşımları ve hisler aktarılmaktadır. Çocuklar mümkün olduğunda fazla duygu sözcüğü kullanımına teşvik edilmekte ve kendi hisleri hakkında konuşulmaktadır. |
| **Survivor Parkuru** | Türk çocuklarla birlikte aktif ve hareket içerikli oyunların oynanıldığı, oyun içerisindeki çocukların birbirleri ile etkileşim ve iletişimlerde öğretmenler tarafından duygusal farkındalık ve duygu düzenleme aşamalarının kullanıldığı duygusal güçlenme ve sosyal uyumun amaçlandığı oyunlardan oluşur. |
| **Bir Kardeşlik İklimi** | Mülteci Çocuklar ve Türk çocuklarla iletişim kurabilecekleri ve duygularını paylaşabilecekleri bir alan oluşturulmasını içeren oyun ve etkinliklerden oluşmaktadır. |
| **Sosyal Uyum Kampı** | Türk ve Suriyeli aynı cinsiyetten oluşan çocuk ve gençlerin bir araya getirilerek oyunlarla duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin artırılması ve sosyal uyumun desteklenmesi amaçlanmaktadır. |
| **Mülteci annelerin duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan etkinlikler** | |
| **Dikiş Atölyesi** | Mülteci annelerin dikiş dikme becerilerinin gelişmesi ve üretime teşvik amacıyla buluştukları atölyede, birbirleri ile duygusal paylaşımda bulunma, duygu ifadelerini kullanmanın önemi ve duygusal yoğunluk yaşadıklarında neler yaptıkları ve yapabilecekleri üzerine öğretmenler tarafından desteklenmişlerdir. |
| **Kültür Yemeği (Piknik)** | Suriyeli ve Türk annelerin kültürlerine özgü yiyecekler hazırlayarak buluşmalar gerçekleştirmeleri, bu buluşmalarda duygusal paylaşımlara, neler yaşadıklarına, zor anlarla nasıl başa çıktıklarına ve çıkabileceklerine yönelik sohbetler gerçekleştirilmiştir. |
| **İdlib Kolisi Hazırlama** | İdlib için toplanılan yardım malzemelerini hep birlikte kutulama ve kutularken duygu paylaşımında bulunma sağlanılmıştır. |
| **Ebeveynler ile Kamp** | Suriyeli ve Türk annelerle kamplar yapılarak kültürel kaynaşma ve duygu paylaşımlarına yönelik aktiviteler gerçekleştirilmiştir. |

Tablo 6'da İskenderun Çocuk ve Gençlik Merkezi içerisinde uygulanan etkinlikler ve öğretmenler tarafından belirtilen katkıları özetlenmiştir. Etkinlikler incelendiğinde, mülteci çocuklar ve anneler, Türk çocuk ve annelerle duygu paylaşımı ve sosyal iletişim, etkileşim odaklı aktif etkinliklerde bir araya getirilmişlerdir. Bu etkinliklerin uygulama aşamasında çocukların ve annelerin duygu paylaşımlarına yer verilmiş, gerektiğinde öğretmenler tarafından etkinlikler içerisinde duygu düzenleme aşamaları uygulanmıştır.

Suriyeli mülteci çocuklara; iletişim oyunları, sokak hayvanları besleme, kamp, survivor parkuru ve Türk çocuklarla kardeşlik etkinlikleri içerisinde duygusal farkındalık ve duygu düzenleme yaklaşımlarının aşamaları uygulanmıştır.

Mülteci ebeveynlerin de dikiş atölyesi, kültür yemeği, İdlib kolisi hazırlama, kamp yapma gibi etkinliklerle bir araya geldikleri ortamlarla hem üretken olmaları hem de etkinlikler içerisinde duygusal farkındalık ve duygu düzenleme konuları hakkında hem birbirleri ile hem de öğretmenler ile konuşmalar yapabilecekleri ortamlar oluşturulmuştur.

Bulgular değerlendirildiğinde, duygu koçluğu eğitimlerine katılmış olan öğretmenlerin kendi duygu yaklaşımları başta olmak üzere değişiklikler gözlemledikleri, kendi duygularını daha iyi yönetebildikleri, günlük hayat içerisinde de duygu koçluğu ilkelerini uygulayabildikleri, mülteci çocuk ve ebeveynlerinde de bu yaklaşımı kullandıklarında onların duygulara yaklaşım ve duygu iletişimlerinde olumlu değişiklikler gözlemledikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin duygu yaklaşım stilindeki değişiklikler, eğitim öncesi ve sonrası uygulanmış olan anket bulgularında kaydedilmiştir. Görüşme bulguları da anket bulgularını destekleyerek öğretmenlerin duygu iletişimi yaklaşımlarındaki değişiklikler ortaya koyulmuştur. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin tutmuş oldukları yazılı günlük bulgularında da duygu koçluğu yaklaşımı kullanım oranlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalışıyor oldukları kurumda çeşitli etkinlikler içerisinde duygu koçluğu felsefesini mülteci çocuk ve ebeveynlere aktarabildikleri bulunmuştur. Bunun sonucu olarak da mülteci çocuk ve ebeveynlerin de duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinde iyileşmeler olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

## Tartışma

Bu çalışma, duygu koçluğu müdahale yönteminin mülteci ebeveynlerin ve çocuklarının duygusal zorluklarına ve farkındalıklarına çözüm üretebilecek önemli bir çalışma olma özelliği taşımaktadır. Bu araştırma ile ulaşılmak istenilen hedef, göç sürecinin zorlukları (Fazel ve Stein, 2002), travmatik etkileri (McBrien 2005; Eruyar vd., 2018; 2020) ve sosyal uyum güçlükleri (Karaağaç ve Güvenç, 2019) içerisinde,

ülkemize sığınmış olan Suriyeli mülteci çocuk ve ebeveynlerinin duygu düzenleme becerilerine duygu koçluğu yönteminin adapte edilmesi yoluyla destek sağlamaktır. Mülteci ebeveynlere ve çocuklara kendi duygularını fark etme, olumsuz duygularla başa çıkma stratejilerini kazanmaları konusunda destek sağlanması amaçlanmış ve Gottman (2011)'ın çalışmalarından ortaya çıkan duygu düzenleme aşamalarının (duyguları farketme, duyguları gelişmek için bir fırsat olarak görme, empati kurma ve duyguları onaylama, duyguları ifade etmesine ve etiketlemesine destek olma, sınır koyma ve problem çözme) kullanılması amaçlanmıştır. Bu müdahale yöntemi çocuklarının duygu düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla ebeveynler için (Gottman, 2011; Havighurst vd., 2013); eğitim alanında okullarda (Gus vd., 2017; Rose vd., 2015; Rose vd., 2016); dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için (Chronis-Tuscano vd., 2016); otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için (Wilson vd., 2013); anksiyete bozukluğu olan çocuklar ve adölesanlar için (Hurrell, Houwing ve Hudson, 2017) ve travmaya uğramış çocuklar için (Ellis ve Alisic, 2013) pek çok alanda uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Bu çalışmada uygulanan duygu koçluğu yöntemi Gus vd., (2015; 2017) ve Rose vd.'nin (2015; 2016) çalışmalarında belirttikleri gibi bütünsel yaklaşım ile uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, duygu koçluğu eğitimlerini almış olan öğretmenlerin duyguları onaylamayan ve reddeden iletişim stilinden, duygu koçu iletişime doğru gelişim gösterdikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin duygularla ilgili farkındalıklarının arttığı, mülteci çocuklara ve annelerine duygu düzenleme becerilerini doğal yolla, etkinlikler içerisinde aktardıkları ve mülteci ebeveyn ve çocuklara rehberlik ettikleri bulunmuştur. Bunlara ek olarak, öğretmenler, mülteci çocuk ve ebeveynlerin duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinde artış gözlemlediklerini de belirtmişlerdir. Bu araştırmadaki bulgular, daha önce uygulanmış olan duygu koçluğu çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Örneğin, Havighurst vd., (2013)'nin çalışmasında duygu koçluğu uygulamalarının ardından ebeveynlerin çocuklarına karşı daha az reddedici tutumda oldukları ve duyguları onaylayan bir iletişim stili kullandıkları bulunmuştur. Benzer şekilde, Loop ve Roskam (2016) çalışmasında, eğitimlere katılan ebeveynlerin çocuklarının duygularına ve davranışlarına daha duyarlı bir iletişim kurduklarını belirtmiştir. Gus vd., (2015)'nin çalışmasında eğitimlere katılan kişilerin duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinde iyileşmeler görüldüğü bulunmuştur.

Duygu koçluğu, duygu farkındalığını artırma ve duygu düzenleme odaklı iletişime dayalı bir müdahale yöntemi olduğundan, zaman, mekân ve durum gözetmeksizin her zaman uygulanabilecek doğal bir yöntemdir. Bu nedenle etkinlikler farklılaşsa da, duygu koçluğu ilkeleri ile çocuk, ergen ya da yetişkine rehberlik sağlanabilecek özelliktedir. Bu çalışmada öğretmenler tarafından yürütülmekte olan etkinliklerin (Tablo

6) yerini, farklı kurumlarda kişilerin ve kurumların özelliklerine göre farklı etkinlikler alabilir. Çünkü, kurumlar içerisinde uygulanacak olan etkinlikler, çocukların yaşı, anne ya da babaların etkinliklere katılabilmesi, mülteci grupların kültür, dini inançları gibi çeşitliliklerine ve daha pek çok faktörlere bağlı olarak farklılıklar gösterebilir. Farklı etkinlikler ve doğal yaşantılar içerisinde uygulanılabilmesi açısından duygu koçluğu yöntemi esneklik taşımaktadır. Katı bir kural ve belirli bir akış içerisinde uygulanması gerekli olan davranışçı ve yapısal yöntemlerin aksine kişinin kendi ruh durumuna ve rehberlik edeceği çocuğun ya da kişinin duygu durumuna bağlı olarak uyarlanabilen bir yaklaşımdır.

Araştırmanın sınırlılıkları olarak ele alınabilecek faktörler arasında, ebeveyn grubunun hem anne hem de babalardan oluşması tercih edilmiş olsa da, Çocuk ve Gençlik Merkezine gelen mülteci ebeveynler sadece annelerden oluşmaktadır. Eşlerin (babaların), savaşta vefat etmiş, engelli kalmış ya da çalışmakta olduğu bilgisi alındığından dolayı araştırmaya alınan tüm ebeveynler anne katılımcılardan oluşmaktadır. Diğer bir sınırlılık, bütünsel kurum yaklaşımının uygulanması amacıyla sadece bir kurum ile uygulamaların sınırlı kalmış olmasıdır. Benzer çalışmalar mültecilerle çalışmalar yürütmekte olan diğer kurumlara da uygulanarak sonuçlarının incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## Sonuç

Duygu koçluğu müdahale yöntemi temelinde duyguları fark etmeyi ve duygusal düzenlemeyi sağlamayı hedef alan bir yaklaşım olduğundan, travmatik süreçlerden geçmiş olan kişiler ve çocuklarla olan iletişimde kullanılabilecek bir müdahale yöntemidir. Bu çalışmada, mülteci çocuklar ve ebeveynlerin hayatında aktif rol alan öğretmenlerin bu müdahale yöntemini -gerekli olan eğitimler ve çalıştaylara katılmalarının ardından- etkili bir şekilde kullanabildikleri bulunmuştur.

Duygusal farkındalık ve duygu düzenleme müdahale yöntemlerinin mülteci ebeveyn ve çocuklar üzerindeki etkilerini daha kapsamlı gözlemleyebilmek ve değerlendirebilmek için uzun dönemli ve daha geniş bir kitleye hitap eden çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Travmatik süreçlerden geçen mülteci ebeveyn ve çocukların duygusal olarak güçlendirilmesi ve farklı yönlerden desteklenmesinin bir gereklilik olduğu göz önüne alındığında, benzer çalışmaların farklı mülteci grupları, kurumlar ve bölgelerde kullanılarak sonuçlarının değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

## Öneriler

Bu çalışma doğrudan uygulamaya yönelik eylem araştırması kapsamında yer aldığından, araştırmacılar ve uygulayıcılar için ileri eylem planı önerilerine yer verilecektir. Duygu koçluğu eğitim içerikleri, yöntem ve tekniklerini özellikle travma-

tik süreçlerden geçen ebeveynler ve çocuklar için kullanırken, tipik gelişim gösteren gruplar için yapılan uygulamalardan daha da hassas ve empatik yaklaşılması gerekmektedir. Duygu koçluğu aşamaları kullanılırken uygulayıcıların özellikle kendi duygu durumlarının ve karşısındakinin duygu durumlarını çok iyi anlayarak ve ifade etmelerine destek olacak yaklaşım içinde olmasının önemli olduğu görülmüştür. Özellikle mülteci ebeveynler, duygusal olarak anlaşıldıklarını hissettiklerinde kendilerini daha fazla ifade etmek istemişlerdir. Bu nedenle duygu koçluğu eğitimlerinin bu alandaki yenilik ve gelişmeleri de düzenli olarak takip eden akredite olmuş eğitici eğitmenleri tarafından verilmesi önem taşımaktadır.

Duygu koçluğu eğitimleri yalnızca ECUK organizasyonu tarafından akredite olmuş olan eğitici eğitmeni yetkisine sahip kişiler tarafından verilebilir. Duygu koçluğu eğitimlerini akredite olmuş bir eğitmenden alan kişiler, kendi kurumlarında, iş yerlerinde çocuk, ergen veya yetişkinlerle çalışırken bu yöntemi uygulayabilme yetkisine sahip olurlar ve sertifikalandırılabilirler fakat kendileri bu eğitimleri eğitici yetiştirme amacıyla uygulayamazlar.

Duygu koçu eğitimlerini uygulayabilme yetkisine sahip olabilmek için temel düzey ve ileri düzey olmak üzere iki eğitime katılmış olmak, eğitim sonunda duygu koçluğunu ilkelerine uygun olarak kullanabildiğini kanıtlayacak gerekli dokümanları eğitici eğitmenine sağlamak, bu yaklaşımın temel kitaplarını, akademik makalelerini okumuş olmak şartları aranmaktadır. Ayrıca, yenilikler ve güncel değişiklikleri web sayfası aracılığıyla da takip etmek gerekmektedir.

Uygulayıcı öğretmenler tarafından mülteci ebeveynler ve çocuklara sunulan duygu koçluğu desteği, travmatik süreçlerden geçmiş olduğu ve hassasiyetleri göz önünde bulundurularak, kurum içerisinde katılıyor oldukları doğal etkinlikler ve buluşmalar içerisinde gerçekleştirilmiştir. Duygu koçluğu eğitimleri sürecinden mülteci çocuklar ve ebeveynler gibi travmatik süreçlerden geçmiş gruplar için olumlu sonuçlar alabilmek için tipik gelişim gösteren gruplarda olduğundan daha fazla zaman harcamak gerekecektir.

Duygu koçluğu eğitimleri mülteci çocuk ve ebeveynler için sadece öğretmenler, sadece çocuklar ya da sadece ebeveynler ile çalışılmamalı, bütünsel okul yaklaşımında ele alınmış olduğu gibi (Gus vd., 2017), çocuğun etrafında olan tüm kurum çalışanlarının eğitim sürecine dahil olduğu bir anlayışla sunulmalıdır.

## Teşekkür

Bu çalışmaya katkı sağlayan İskenderun Çocuk ve Gençlik Merkezi yönetici ve çalışanlarına, çalışmada yer alan tüm ailelere ve çocuklara teşekkür ederim.

## Kaynakça

Arıcıoğlu, A., ve Avcı, R. (2021). Suriyeli mülteci çocuklarda farklılıkların kabulü ve çocukların saldırganlık davranışlarına yönelik önleyici rehberlik hizmetleri. *Milli Eğitim*, *50*(1), 765-784.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 368-388.

Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Chronis-Tuscano, A., Lewis-Morrarty, E., Woods, K. E., O'Brien, K. A., Mazursky-Horowitz, H., and Thomas, S. R. (2016). Parent–child interaction therapy with emotion coaching for preschoolers with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and behavioral practice*, *23*(1), 62-78.

Çelik, Ç., ve İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: the case of Syrians in Turkey. *International Migration*, *57*(2), 253-267.

Dallal, Y.M. (2016). Saving Syria's Lost Generation Through Education. *Turkish Policy Quarterly*, *15*(3), 107–114.

Ellis, B. H., and Alisic, E. (2013). Maternal emotion coaching: A protective factor for traumatized children's emotion regulation. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 6*(2), 118-125. http://doi.org/10.1080/19361521.2013.755651

Eruyar, S., Maltby, J., and Vostanis, P. (2018). Mental health problems of Syrian refugee children: the role of parental factors. *European child & adolescent psychiatry*, *27*(4), 401-409.

Eruyar, S., Maltby, J., and Vostanis, P. (2020). How do Syrian refugee children in Turkey Perceive relational factors in the context of their mental health?. *Clinical child psychology and psychiatry*, *25*(1), 260-272

Fazel, M. and Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood, 87*(5), 366-370. doi:10.1136/adc.87.5.366

Gottman, J. (2011). *Raising an emotionally intelligent child*. Manhattan, New York City: Simon and Schuster.

Gottman, J.M., Katz, L.F. and Hooven, C. (1996).Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, *10*(3), 243–268.

Gottman, J.M., Katz, L.F. and Hooven, C. (1997). *Metaemotion: How families communicate emotionally.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbau Associates.

Gus, L., Rose, J., Gilbert, L., and Kilby, R. (2017). The introduction of emotion coaching as a whole school approach in a primary specialist social emotional and mental health setting: Positive outcomes for all. *The open family studies journal*, *9*(1), 95-110.

Gus, L., Rose, J., and Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational & Child Psychology*, *32*(1), 31-41.

Gilbert, L. (2013). *The transference of emotion coaching into community and educational Settings* [Unpublished doctoral thesis, preliminary findings]. Bath: Bath Spa University.

Hakim-Larson, J., Parker, A., Lee, C., Goodwin, J., and Voelker, S. (2006). Measuring parental meta-emotion: Psychometric properties of the emotion-related parenting styles self-test. *Early Education and Development*, *17*(2), 229-251.

Havighurst, Sophie S., Katherine R. Wilson, Ann E. Harley, Christiane Kehoe, Daryl Efron, and Margot R. Prior. (2013) "Tuning into kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, *44*(2), 247-264.

Hurrell, K. E., Houwing, F. L., and Hudson, J. L. (2017). Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. *Journal of abnormal child psychology*, *45*(3), 569-582.

Karaağaç, F. C., ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, *11*(18), 530-568.

Kardeş, S. (2018). *Mülteci çocukların psikososyal gelişimine yönelik program uyarlanması* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Lincoln, Y. S., and E. G. Guba. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Newbury Park: Sage Publications.

Loop, L., and Roskam, I. (2016). Do children behave better when parents' emotion coaching practices are stimulated? A micro-trial study. *Journal of Child Family Studies, 25*(7), 2223-2235. http://doi/10.2174/1874922401709010095

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mcbrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the alanyature. Review of educational research, *75*(3), 329-364. doi:10.3102/00346543075003329.

Miller, A., Hess, J. M., Bybee, D., and Goodkind, J. R. (2018). Understanding the mental health consequences of family separation for refugees: Implications for policy and practice. *American journal of orthopsychiatry*, *88*(1), 26.

Mills, S. L., Freeman, W. S., Clara, I. P., Elgar, F. J., Walling, B. R., and Mak, L. (2007). Parent proneness to shame and the use of psychological control. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 359–374. doi:10.1007/s10826-006-9091-4.

Parker, R., and Levinson, M. P. (2018). Student behaviour, motivation and the potential of attachment-aware schools to redefine the landscape. *British Educational Research Journal*, *44*(5), 875-896.

Rose, J., Gilbert, L., and McGuire-Snieckus, R. (2015). Emotion coaching-a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young people in schools: A pilot study. *The Europe an Journal of Social & Behavioural Sciences*, 13, 1766-1790.

Rose, J., McGuire-Snieckus, R., and Wood, F. (2016). *Impact evaluation of the attachment aware schools project for stoke and B&NES virtual schools*: A pilot study.

Saklan, E., ve Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 51-76.

Walling, B. R., Mills, R. S. L., and Freeman, W. S. (2007). Parenting cognitions associated with the use of psychological control. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 642–659. doi:10.1007/s10826-006-9113-2.

Whalen, D. J., Gilbert, K. E., and Luby, J. L. (2021). Changes in self-reported and observed parenting following a randomized control trial of parent–child interaction therapy for the treatment of preschool depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *62*(1), 86-96.

Wilson, B. J., Berg, J. L., Zurawski, M. E., and King, K. A. (2013). Autism and externalizing behaviors: Buffering effects of parental emotion coaching. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(6), 767-776.

# Müzik Eğitiminde Muzogram Tekniğinin Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Neriman SOYKUNT[1], Emine ARIKHAN[2]**

1 Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, neriman.soykunt@neu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9579-9518.

2 Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, emine.hursen@neu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8879-2625.

Gönderilme Tarihi: 12.12.2022 Kabul Tarihi: 14.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1215880

**Atıf:** "Soykunt, N., ve Arıkhan, E. (2024). Müzik Eğitiminde Muzogram Tekniğinin Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Millî Eğitim, 53* (242), 741-756. DOI: 10.37669/milliegitim.1215880"

## *Öz*

*Bu araştırmada, okulöncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarının, müzik eğitiminde muzogram tekniğinin kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmada, Yakın Doğu Üniversitesi okulöncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim alan 40 öğretmen adayı çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; muzogram tekniğinin etkili dinleme, melodi ve ritimdeki farkları algılama, farklı sembolleri kullanabilme, ritme uygun şekiller yaratabilme ve hayal gücü ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaratıcılığını ve müziksel bilgisini geliştirecek önemli bir yöntem olduğu öğretmen adaylarının ortak görüşleri ile saptanmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *muzogram, müzik eğitimi, etkili dinleme, yaratıcılık*

# Opinions of Pre-service Teachers on Using the Muzogram Technique in Music Education

***Abstract***

*This study aims to examine the opinions of pre-service teachers in the preschool and classroom teaching programs on the use of the muzogram technique in music education. The research was conducted using the case study design, which is one of the qualitative research methods, and 40 pre-service teachers who are enrolled in the preschool and classroom teaching program at Near East University were determined as the study group. The data were collected through a structured interview form prepared by the researchers. The obtained data were analyzed using content analysis, one of the qualitative analysis methods. As a result of the research, it was found that the muzogram technique is related to effective listening, perception of differences in melody and rhythm, ability to use different symbols, ability to create shapes in rhyth, and imagination. In addition, it was determined that it is a significant method that will develop students' creativity and musical knowledge, according to the common opinions of the pre-service teachers.*

***Keywords:*** *musicograma, music education, effective listening, creativity*

## Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların yeteneklerinin keşfedilmesi ve yönlendirilmesi açısından önemli bir dönemdir ve özellikle müzik gibi sanatsal beceri eğitiminin temellerinin bu dönemde atılması gerektiği savunulmaktadır (Karşal, 2005).

Okul öncesi dönemde müzik etkinlikleri, çocukların yaşantılarını zenginleştiren, birçok alanda onlara deneyim fırsatı sunan bir alandır. Özellikle bu dönemde çocuklar araştırma ve keşfetmeye eğilim gösterdiklerinden dolayı, çevredeki olayları ve nesneleri algılayabilmeleri açısından somut deneyimlere ihtiyaç duymaktadırlar (Yıldız, 2006). Eğitim programında yer alan hedef ve kazanımlara ilişkin müzikal etkinlikler birçok farklı müzik öğretim yöntemi ile birlikte planlanıp uygulanabilmektedir. Son zamanlarda özellikle, sınıf müzik eğitiminde kullanılmaya başlanan ve 1970'li yıllarda Belçikalı eğitmen Jos Wuytack tarafından bulunan muzogram yöntemi çocukların beceri alanlarına katkı sağlamakla birlikte, içerisinde birçok farklı müzikal kazanımları da barındırmaktadır.

Bu kazanımların başında etkin müzik dinleme ön plana çıkmaktadır. Müzik dinleme, müzik eğitiminin en önemli kazanımlarından biridir. Temel müzik eğitiminde; müzik dinleme kazanımı ile öğrencilerin öncelikle müziğin ritmini, melodisini

ve karakterini algılamaları beklenmektedir (Gürgen,2015). Dolayısı ile kullanılacak olan yöntemler ve materyallerin de bu beklentiyi karşılayacak şekilde seçilmesi gerekmektedir.

Müzik dinleme alışkanlığı kazandırmak için öğretmenler birçok aktif müzik öğretimi yaklaşımları ile derslerini zenginleştirmekte, yeni ve özgün etkinlikler ile bu beceriyi öğrencilerine kazandırmayı hedeflemektedirler (Kalender, 2001). Bu hedefe ilişkin olarak okul müzik eğitiminde kullanılan müziklerin etkili dinleme becerisini geliştirmeyi destekleyen müzikler olmasına da dikkat edilmelidir. Özellikle klasik batı müziği repertuarının okul müzik eğitimi sırasında öğretilmesi çoğu öğrenci tarafından sıkıcı bulunabilmektedir. Burada müzik öğretmenlerinin klasik batı müziğini öğretirken kullanacağı yöntem ve etkinliklerin önemi de ortaya çıkmaktadır (Özdemir ve Coşkuner, 2018).

Aktif müzik öğretimi ile öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıklarının daha çok geliştirilebilir olduğu bazı çalışmalar ile de belirtilmektedir.

Yener ve Öztürk (2008) aktif ve etkili müzik dinlemenin; bireylerin ifade yeteneklerini geliştirdiğini, estetik ve yaratıcı düşünme potansiyellerini artırdığını ve akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Wuytack ve Palheiros (2009) araştırmalarında, öğretmenlerin müzik derslerinde pasiften çok aktif stratejiler kullandıklarında, öğrencilerin müzikten daha çok zevk aldıklarını, daha iyi dinleme ve anlama eğiliminde olduklarını gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin müzik dinleme esnasında aktif olmaları, müziğe karşı dikkatlerini ve konsantrasyonlarını büyük ölçüde artırmaktadır.

Friston vd. (2021) araştırmalarında, aktif dinleme yöntemi ile öğrencilerin ders içerisindeki dikkat ve ilgilerinin arttığını, davranışlarının olumlu yönde geliştiğini ve değiştiğini, dinleme/izleme örnekleri ile anlatılan ilgili müzikal öğeleri daha iyi anladıklarını ve bilgilerinin pekiştiğini tespit etmiştir.

Bu sonuçlara ilişkin olarak, dinlerken aktif olmak öğrencilerin dikkatlerini ve müziğe olan konsantrasyonlarını artırdığından dinleme becerisi daha çok gelişmekte, öğrenciler müzikteki detayları fark edebilmekte ve fark edilen bilginin devamlılığı da sürdürülebilmektedir (Martinez, 2009).

**Aktif Dinleme Yöntemi olarak Muzogram/Musicogram**

Muzogram yöntemi, 1970›lerin başında Wuytack tarafından müzik eğitimi almamış çocuklara ve gençlere klasik müzik dinlemeyi öğretmek için önerilen bir yaklaşımdır (Wuytack, 1971).

Muzogram, en basit tanımıyla müziğin grafikler ve şekillerle temsil edilmesidir. Bu temsilde müzik eserinin dinamik ve ritmik gelişimi görsel malzemeler ile sunulur. Muzogramda geleneksel müzik notasyonu yerine, müzisyen olmayanlar için daha basit ve erişilebilir bir sembolik sistem kullanılır. Dolayısı ile muzogram, müziği anlamak isteyen herkes için anlaşılır bir materyal görevi görür (Friston vd., 2021).

Muzogramda temel ilke, müzikal form ve müzikal unsurların (örneğin; ritim, nüans, tını, doku, tempo, form…) anlaşılır ve uygulanabilir görüntüler ile temsil edilmesidir. Müzikal unsurların daha kolay anlaşılabilmesi için renkler, geometrik şekiller ve semboller kullanılır. Bu temsil genel görsel algı ilkelerine dayanmaktadır. Örneğin, renkler müzikal temaların benzerliğini veya farklılığını göstermek için kullanılabilir. Bunun yanı sıra nüans ve ritim değişiklikleri için geometrik şekiller kullanılırken, çalgıların değiştiği yerlerde ise farklı semboller ön plana çıkabilir. Dolayısı ile renk, şekil ve sembollerin kullanımı tamamıyla muzogramın temsil ettiği müzik ile doğrudan ilişkilidir (Ponce, 2014).

Muzogramın kullanımında en önemli unsur seçilen eserin uygulanabilirliğidir. Muzogram yöntemi için en uygun materyaller genellikle Klasik Batı müziği eserleri olarak bilinmektedir. En uygun eserler, enstrümantal müzik, özellikle orkestra müziği olarak belirtilse de, bu eserler seçilirken, eserin ölçü yapısı, formu ve yapısına dikkat edilmesi gerekir. Bu eserler dışında mutlaka farklı tür ve stilde eserler de muzogram yöntemi için tercih edilebilmektedir, fakat değinilen önemli noktaların atlanmaması gerekir (Homone, 2020).

Wuytach, muzogram yöntemini geliştirirken, yaklaşık on yıl boyunca, farklı seviyelerde müzik eğitimi almış çocuklar, gençler ve yetişkinler ile çalışmıştır. Bu yöntem, dinleyicilerin müzikal ve işitsel algısını geliştirmek için görsel algıyı kullanır. Müzik eğitimi almamış bireyler nota okuyamasa da, müzikal formun, ritmin ve karakterin görsel şekillerle aktarıldığı bir materyali kolaylıkla anlayabilmektedirler (Wuytack, 1989).

Wuytack'ın yaklaşımı bu nedenle aşağıdaki ilkelere dayanmaktadır:

1) Müzik materyallerinin icrası yoluyla dinleyicinin müzik dinleme faaliyetine aktif katılımı,

2) Müzik dinleme etkinliği sırasında dinleyicinin dikkatinin müziğe odaklanması,

3) Müziğin bütünlüğünün sembolik bir görsel ile dinleyicide çağrıştıracağı müzikal formun analizi (Palheiros ve Wuytack, 2006).

Wuytach'e göre aktif müzik dinleme iki şekilde gerçekleşebilir;

1) Bireyler müzik materyallerini önce performans (şarkı söyleme, oyun oynama, çalgı çalma vb.) yoluyla öğrenirler,

2) Bireyler muzogramı takip ederken müziği dinlerler ve müziğin içerisindeki müzik öğelerini öğrenirler (Palheiros ve Wuytack, 2006).

**Sınıf Müzik Eğitiminde Muzogram**

Muzogram yöntemi geliştirildiği günden bugüne kadar müzik eğitimcileri tarafından kullanılmakta olan önemli bir yöntemdir. Özellikle müzikal formlar, ritim ve tempo değişiklikleri, nüans farkları, enstrüman grupları ve birçok müziksel bilginin öğretilmesi ve öğrenciler tarafından fark edilebilmesi için kullanılan Muzogram yöntemi, aynı zamanda öğrencilere klasik müzik repertuarını da tanıtmaktadır. Bunun yanı sıra, muzogram yönteminin kullanılması sırasında öğrenciler tarafından tercih edilen sembol ve işaretlerin de bireysel ve özgün olduğu görülmekte ve öğrencilerin müziğe uygun semboller seçebilmek için yaratıcılıklarını kullandıkları bilinmektedir (Robinson, 2014). Muzogram yönteminin etkili dinleme, müziksel becerileri kazandırma ve yaratıcılık gibi birçok beceriyi kazandırdığı yapılan birçok araştırma ile de belirtilmektedir:

Martinez (2009) çalışmasında, müzik derslerinde dinleme eğitimi sırasında muzogramların kullanımı ile öğrencilerin ayrıntıları algılama yeteneğinin arttığını belirtmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin bir müzik eserinin yapısını, karakterini ve temposunu algılamada muzogramların önemli bir görsel-işitsel destekleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Kralova ve Butvilas (2016) erken çocukluk döneminde müzik eğitiminin vazgeçilmez olduğunu, müzik etkinlikleriyle çocukların düşünme, hayal gücü, yaratıcılık, dinleme, hafıza, dikkat ve duygu gelişimini etkilediğini ve doğaçlamaya teşvik ettiğini belirtmektedir.

Rubio, Fornari ve Mendes (2017) ise çalışmalarında; muzogram yönteminin günümüzde kullanılan en önemli işitsel-görsel-algısal müzik yöntemi olduğunu belirtmektedirler. Özellikle sınıf müzik eğitimi içerisinde kullanılması gereken bu yöntem ile öğrencilerin öğrenmekte veya algılamakta zorlandığı birçok müziksel bilgi ve becerinin somutlaştırılması mümkün olabilmektedir. Ayrıca muzogramların en önemli özelliğinin müziğin genel yapısını, bu yapının içerisinde bulunan form, karakter, ritim, nüans… gibi müzikal unsurların yansıtılması bakımından önemli olduğunu ve mutlaka müzik derslerinde kullanımına yer verilmesini vurgulamaktadırlar.

Onay ve Aytemur (2021) farklı alan öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarında; öğretmenlerin müziğin unsurlarını işaretlerle yansıtmakta zorlanmadıkları, dinletilen müziğin unsurlarının katılımcılar tarafından farklı algılanarak yansıtıldığını, bu sayede aktif müzik dinleme etkinliklerinin kişilerin yaratıcılık, dinleme ve müziksel algıları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıdaki araştırmalardan da yola çıkarak, muzogram yönteminin müzik derslerinde müziksel bilgi ve becerilerin sunulması ve öğretilmesi bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu bilgi ve becerilerin doğru aktarımı ve muzogram yönteminin kullanım amacına ilişkin olarak; müzik dersi veren öğretmenlerin bu yöntemi bilmesi, deneyimlemesi ve anlaması gerekmektedir. Böylece muzogram yönteminin müzik dersi içerisinde kullanımı ile öğrencilerin doğru ve kalıcı müziksel kazanımlara erişmesi mümkün olabilir. Ülkemizde müzik eğitimi okul öncesi dönemde verilmeye başlanan ve devam eden bir eğitimdir. Çoğu zaman okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler tarafından, bazense müzik branş öğretmenleri tarafından verilmekte olan bu derslerde; müziksel bilgi edinme, müzik ile hareket etme, müzik ile yaratıcı dans etme, müzik dinleme, çalgı çalma, beden perküsyonu ile eşlikleme gibi okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine uygun kazanımlara yer verilmektedir. Bunun yanı sıra; nüans, hız farklılıkları, müzikteki karakterler (staccato, legato vb.), melodik farklılıkların anlaşılması ve fark edilmesi için müzik eğitiminde birçok etkinliğe yer verilmektedir. Bu etkinlikler ile öğrenciler, müzikteki farklılıkları duyabilmekte ve hissedebilmektedirler. Muzogram yöntemi de müziksel olarak öğrencilerin nüans, hız ve karakter farklılıklarını duyabilmeleri ve uygulama ile keşfedebilmeleri için eğlenceli ve öğretici bir yöntemdir. Dolayısı ile muzogram yöntemini okul öncesi dönemden itibaren müzik derslerine dâhil etmenin ve kullanmanın mümkün olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda öncelikle okul öncesi ve sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının bu yöntemi bilmesi, kullanabilmesi ve bu yöntem ile hangi müziksel becerilerin kazandırılabileceğine dair fikirlerinin olması gerekmektedir. Böylece muzogram yönteminin müzik eğitimi içerisinde doğru hedef ve amaçlar doğrultusunda kullanılması sağlanabilir.

Buradan yola çıkarak çalışmada, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, muzogram yönteminin müzik derslerinde kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre;

1- Sınıf müzik eğitiminde Muzogram yönteminin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Muzogram yöntemi hangi müziksel bilgi ve becerilerin öğretiminde etkilidir?

3- Muzogram yöntemi ile etkili dinleme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişki nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın konusu ve araştırma alanına ilişkin olarak, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) önerdiği, İç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla durum söz konusu olduğunda tercih edilen ve alt durumların genel durumu nasıl etkilediğini araştıran çalışmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın durumu, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının muzogram yönteminin kullanımı ile ilgili görüşleridir. Bu bağlamda alt durumlar, etkili dinleme becerisi ve yaratıcılık olarak ele alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmacıların kolaylıkla ulaşabileceği öğretmen adayları, çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Bu bağlamda; araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan ve 'Erken Dönem Müzik Öğretimi' dersini alan 30 öğretmen adayı ve 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan ve 'Müzik Öğretimi' dersini alan 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 1**

*Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri*

| Yaş | Sayı(n) | Yüzde(%) |
|---|---|---|
| 19-21 | 27 | 5,0 |
| 22-25 | 12 | 17,5 |
| 26 ve üzeri | 1 | 2,5 |
| **Cinsiyet** | | |
| Kadın | 30 | 75,0 |
| Erkek | 10 | 25,0 |

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce, beş alan uzmanından aracın geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Form, katılımcıların demografik bilgilerinin yanı sıra, muzogram yöntemi ile ilgili görüşlerini almak üzere beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

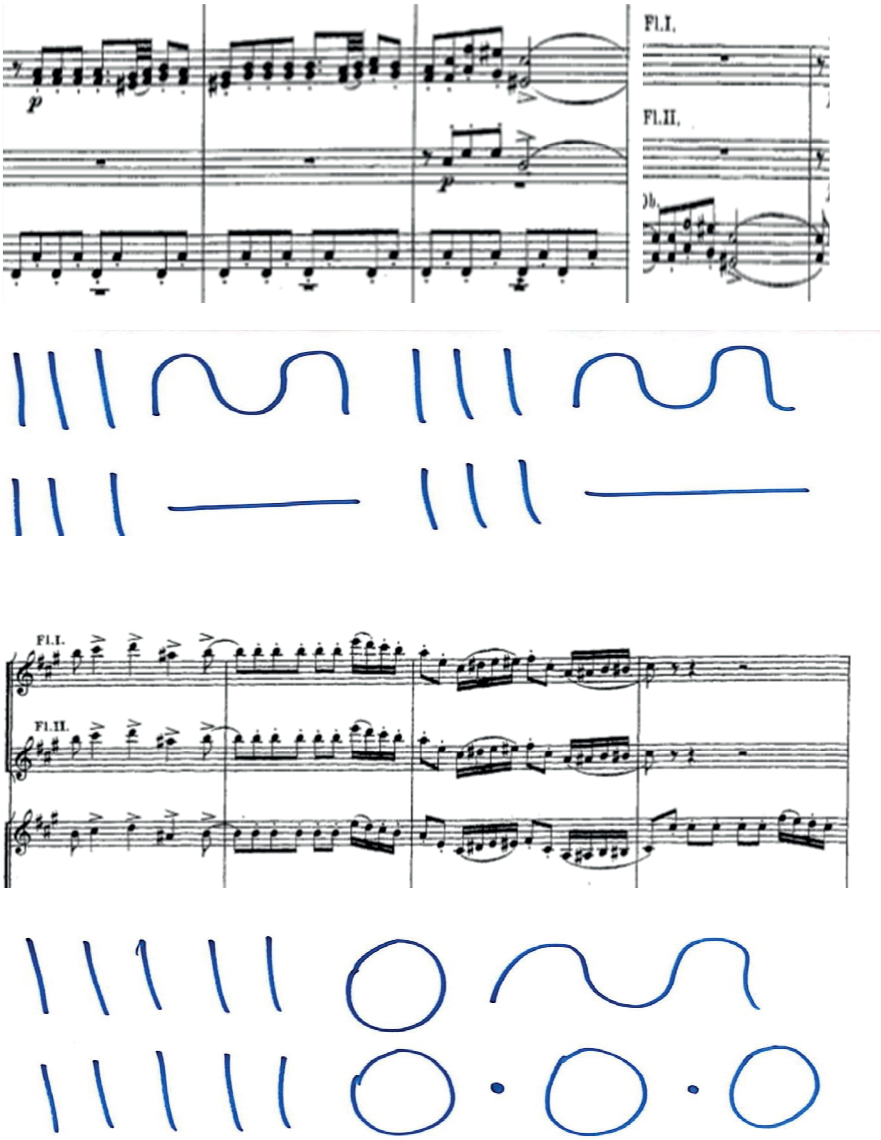
## Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı belirlendikten sonra, ilk olarak Yakın Doğu Üniversitesi etik kurul komitesine başvuru yapılarak araştırma onayı alınmıştır. Sonrasında çalışmanın yürütüleceği bölümlerin başkanları ile iletişime geçilerek gerekli izinler alınmış ve çalışmanın uygulanmasına başlanmıştır.

Muzogram yöntemi ile ilgili katılımcı görüşleri alınmadan önce, sınıf içerisinde araştırmacıların önderlik ettiği ve katılımcıların aktif olarak uyguladıkları muzogram etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler öncelikle araştırmacıların kendi muzogramlarını uygulaması ile başlamış ve katılımcılardan; araştırmacıların yarattıkları muzogramlar ve muzogramların nasıl uygulandığı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Daha sonra muzogram yönteminin katılımcılar tarafından deneyimlenmesine ilişkin etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu esnada katılımcıların dinlediği müziği ve müzikteki değişimleri (hız, nüans, karakter…vs) muzogramlarına yansıtmaları beklenmiştir. Bu etkinlik esnasında Tchaikovsy-The Swan Lake parçasının, Dance of the Little Swans (Moderato) bölümü kullanılmıştır. Parçada aynı temanın tekrarlanması bakımından, sadece ilk bir dakikalık bölüm muzogram etkinliği için seçilmiştir. Katılımcıların kendi muzogramları oluşturulması ortalama 15 dakika sürmüştür. Bu esnada etkinlikte kullanılan parça ardı ardına tekrar çalınmıştır. Sonrasında katılımcıların kendi yarattıkları muzogramları sergilemelerine fırsat verilmiştir. Etkinlik bitiminde, katılımcılara yapılandırılmış görüşme formu dağıtılmış ve veri toplama çalışması gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda, araştırmada kullanılan eserin orijinal notasyonu ve muzogram örneğine aşağıda yer verilmiştir:

**Şekil 1**

*Orijinal Notasyon ve Muzogram Karşılığı*

**Veri Analizi**

Araştırmada katılımcıların görüşlerini analiz etmek üzere nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin kullanılmasındaki amaç, toplanan verilerde durumu açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek ve verilerin derinlemesine yorumlanmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, elde edilen veriler araştırmacılar tarafından dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarıdır. Bu aşamalar dikkate alınarak elde edilen veriler iki kategori altında toplanmış ve bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

## Bulgular

Katılımcıların muzogram yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla kullanılan yapılandırılmış görüşme formu sonucunda elde edilen veriler, iki kategori altında toplanmıştır. Kullanım Alanları Kategorisi ve Gelişim Alanları Kategorisi ile ilgili bulgular; temalar ve kodlar aracılığı ile aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

**Tablo 2**

*Kullanım Alanları Kategorisi*

| Temalar | Kodlar | n | % |
|---|---|---|---|
| 1-Yaratıcılık | 1- Şekiller/Semboller | 22 | 55,0 |
| 2- Müziksel | 2- Melodi | 7 | 17,5 |
| | 3- Ritim | 17 | 42,5 |
| | 4- Nüans | 13 | 32,5 |
| | 5- Hız | 10 | 25,0 |
| 3- Müfredat | 6- Çizgi çalışmaları | 6 | 15,0 |
| | 7- Matematik | 4 | 10,0 |
| | 8- Türkçe | 4 | 10,0 |

Katılımcıların muzogram yönteminin kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde; bu yöntemin öncelikle öğrencilerin muzogram yönteminde kullandıkları semboller ve şekiller ile yaratıcılıklarını geliştirecek önemli bir yöntem olduğu düşünülmekte ve aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir:

*"Muzogramda yaratıcılık şekillerle ön plana çıkarılabilir. Kullanmak istedikleri şekilleri kendi hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak oluşturabilirler." K6*

*"Muzogram yönteminde farklı sembollerle yapıldığı için insanın yaratıcılığını kullanmasına olanak sağlıyor. Düşünmesine fırsat sağlar." K13*

*"Müzikle birlikte müziğe ya da ritme uygun şekiller yapabilmesi yaratıcılığını geliştirir. Sayılar, şekillerle de yapılabilir." K1*

*"Öğrencilerin kendi istedikleri semboller ile ritmi ve melodiyi ifade etme özgürlükleri olduğundan, yaratıcılıklarını geliştirir." K34*

*"Öğrenciler duyduğu sese ve ritme göre şekiller ve görseller oluşturduğundan, yaratıcılıkları gelişir." K36*

Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin temel müziksel bilgi ve becerileri kazandırmak veya geliştirmek üzere kullanılabileceği aşağıdaki görüşler ile belirtilmektedir:

*"Müziği ya da ritmi dinleyerek çizilen şekilleri eliyle kontrol edebilmesi, iyi bir dinleyici olmasında etkilidir." K1*

*"Çocuklara müziksel olarak ritim çalışması yapılabilir. Çocukların konsantrasyon becerilerinin gelişmesine olanak sağlayabiliriz. Okul öncesinde temel müzik bilgilerini bu yolla öğretebiliriz." K13*

*"Çocuklara ritim çalışması yaptırılır. Muzogram ile çocuklara gür ses, tiz ses ya da tempo tutma gibi kavramlar da öğretilebilir. Aynı zamanda çocukta konsantrasyonu da etkiler." K6*

Katılımcıların belirttikleri yaratıcılık ve müziksel becerilerin yanı sıra, öğrencilerin bu yöntem ile okul öncesi ve ilkokul eğitim müfredatında yer alan konular ve beceriler ile ilgili de gelişim sağlayabilecekleri aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir:

*"Muzogram yöntemi ile çocuklara geometrik şekilleri, meyveleri, sebzeleri, simgeleri, harfleri, el yazı çalışmalarını öğretebiliriz. Örneğin; çocuklara açtığımız müzikle beraber çocuklara o şarkıya uygun meyve çizmesi istenebilir." K12*

*"Şekil ve kavram öğretme, renk öğrenimi esnasında kullanabiliriz. Kullanma sebebimiz, bu şekilde daha kolay bir öğrenme sağlayabilir." K28*

*"Çocuklara hangi beceri ve konuyu öğretmek istiyorsak ona göre şarkı ve şekil çizimleri yapabiliriz. Örneğin; matematik için sayılar ve matematik terimleri (artı eksi gibi) kullanılabilir." K7*

**Tablo 3**

*Gelişim Alanları Kategorisi*

| Temalar | Kodlar | n | % |
|---|---|---|---|
| 1-Bilişsel | 1- Öğreticilik | 7 | 17,5 |
| | 2- Algılama/Kavrama | 8 | 20,0 |
| | 3- Odaklama/Dikkat | 16 | 40,0 |
| | 4- Sembolleştirme/Somutlaştırma | 10 | 25,0 |
| 2- Duyuşsal | 5- Eğlenceli | 10 | 25,0 |
| | 6- Müziği sevme | 8 | 20,0 |
| 3- Psiko-motor | 7- Koordinasyon | 8 | 20,0 |
| | 8- Takip etme | 9 | 22,5 |
| | 9- Canlandırma | 10 | 25,0 |
| | 10- Yaratma | 15 | 37,5 |

Katılımcıların muzogram yöntemi ile ilgili görüşleri incelendiğinde; bu yöntemin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme, odaklanma ve kavrama becerileri ile ilgili olarak belirtilen ve bilişsel öğrenme alanına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

*"Muzogram ile dinlemeyi daha basit hale getirir. Dinlemeyi görselleştirir ve kendi çizdiği simgeler ile dinlediği müziği birleştirebilir, böylece öğrenme gerçekleşir." K19*

*"Muzogram yöntemi odaklanmayı artırıyor ve böylelikle dikkatleri üzerinde toplamayı sağlıyor. Bu da etkili dinleme yöntemi ile çok yakın ilişkide olduğunu apaçık gösterir." K8*

*"Çocuklar dinledikleri müzikleri ilk önce kafalarında canlandırarak daha sonra kâğıda dökebilirler. Müziği algıladıkları ve yorumladıkları için bilişsel gelişim becerilerini geliştirir." K2*

Öğrencilerin müziği sevme, müzikle eğlenme ve müziği kullanma becerileri ile ilgili olarak belirtilen ve duyuşsal öğrenme alanına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

*"Çocuklara müziği sevdirmek, ön yargılarını ve korkularını azaltmak/yok etmek için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Müziği daha eğlenceli bir hale getiriyor. Müziği sembolleştirerek onun anlayacağı dilden öğretmek, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacağında kalıcılığı artıracaktır." K9*

*"Müzik sevgisini aşılamak ayrıca duyuşsal becerileri geliştirmek amaçlı kullanılabilir." K17*

*"Özellikle klasik müzik repertuarından örnekler seçerek, öğrencilerin klasik müziğe karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayabiliriz." K36*

Öğrencilerin müzikle hareket etme, koordinasyon, canlandırma ve yaratma becerileri ile ilgili olarak belirtilen ve psiko-motor öğrenme alanına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

*"Dinlediklerini anlama ve ayırt etmede önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum. Çocuklar daha dikkatli dinlerken takip edeceği için el göz koordinasyonu da gelişir." K9*

*"3-4 yaş çocuklarda küçük motor becerilerini geliştirmek ve müzik sevgisi aşılamak için kullanabiliriz." K17*

*"Çocuklar hayal gücünü kullanarak istedikleri figürleri muzogram yöntemi ile yansıtabilirler, sese göre küçük kaslarını hareket ettirirler, müziği canlandırırlar. Soyut olan bir durumu somut bir şekilde canlandırırlar." K16*

*"Birey tamamen hayal gücünü kullanarak müziği resmeder ve bu şekilleri takip ederken küçük motor becerilerini kullanır. Böylece koordinasyon ve motor becerilerinin yanı sıra, takip etme ve odaklanmayı da geliştirir." K40*

## Tartışma Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının, muzogram yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda; muzogram tekniğinin etkili dinleme, melodi ve ritimdeki farkları algılama, farklı sembolleri kullanabilme, ritme uygun şekiller yaratabilme ve hayal gücü ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaratıcılığını ve müziksel bilgisini geliştirecek önemli bir yöntem olduğu görüşü saptanmıştır.

Öğretmen adayları muzogram yönteminin okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklarda kullanılabilecek bir yöntem olduğunda hem fikirdir ve bu konu ile ilgili görüşleri de bulgular bölümünde verilmiştir. Ayrıca katılımcılar muzogram yönteminin sadece müziksel olarak değil; yaratıcılık, konsantrasyon, ayırt etme, üretme, dinleme…vb. temel becerileri de geliştirebilecek önemli bir yöntem olduğu görüşünde-

dirler. Dolayısıyla muzogram yönteminin okul öncesi dönemden itibaren bahsedilen becerilerin kazandırılmasında başvurulacak bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Bu sonuca benzer olarak Homone (2020) araştırmasında; muzogram yönteminin öğrencilerin dinleme ve yaratıcılık becerilerine katkı sağladığını, bu yöntem ile öğrencilerin dinledikleri müziklerdeki birçok bilgiyi ve karakteri farkına vardıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin müzikteki değişimleri farkına varabilmek ve kendilerine has semboller üretebilmek adına müziğe daha çok konsantre olduklarını eklemiştir.

Buradan da anlaşılacağı gibi, çocukların müziğe uygun yeni fikirler/şekiller/semboller üretebilmeleri, yaratıcılığın desteklenmesinde önemli bir faktördür. Araştırmada da, katılımcıların muzogram yöntemi ile dinledikleri ritme/melodiye/karaktere göre şekilleri çizebilme, farklı semboller yaratabilme ve uygulayabilmesinin, hayal güçleri ve yaratıcılıkları ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Rubio, Fornari ve Mendes (2017) muzogram yönteminin müzik eğitiminde kullanılmasının birincil amacının öğrencilere müzikal formları tanımak ve bunları sembolleştirerek algılamalarını sağlamak olduğu belirtmişlerdir. Böylece algılanan her türlü müzikal formun ve bilginin kalıcı olabileceğini savunmaktadırlar.

Bunun yanı sıra, katılımcıların görüşleri doğrultusunda muzogram yönteminin okul öncesi ve ilkokul eğitim programlarında yer alan hedeflerle de ilişkilendirilebilen bir yöntem olabileceği katılımcı görüşleri ile anlaşılmaktadır. Özellikle matematik, Türkçe ve güzel yazı gibi temel derslerde yer alan bilgi ve becerilerin okul öncesi ve ilkokul eğitiminde verilen önemli kazanımlar olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, muzogram yöntemi ile dinlenilen müziklere ilişkin geometrik çizim çalışmaları, çizgi çalışmaları veya Türkçe çalışmalarının da yaptırılabileceği düşünülmektedir. Bu sonuca benzer olarak, Svalina ve Vukelic (2020), yapmış olduğu çalışmada, çocukların matematik işlemlerinin öğrenilmesinden önceki hazırlık sürecinde, müzik etkinlikleri ile birlikte belirli becerileri kazanabilecekleri görüşünü savunmuşlardır. Mumcu ve Aydoğan (2022) yaptıkları benzer bir çalışmada ise, okulöncesi öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarını içeren derslerinde, muzogram yöntemine yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında; muzogram tekniğinin, öğrencilerin yaratıcılık ve dinleme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor birçok beceriyi de geliştirebileceği anlaşılmaktadır. Bilişsel beceri olarak; dinlediği müzikteki unsurları (ritim, melodi, karakter) dikkatle algılama ve anlama becerileri ön plana çıkmaktadır. Duyuşsal beceri olarak; bu gibi bir müziksel teknik ile müzik derslerini sevme ve eğlenerek öğrenme belirtilmiştir. Psiko-motor beceri olarak ise; koordinasyon, yaratma ve takip etme gibi birçok önemli becerinin kazandırılabileceği anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak; muzogram tekniğinin

öğrencilerin temel gelişim alanlarına hizmet edebilecek ve geliştirebilecek ve derslerde yer verilmesi uygun bir teknik olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarını görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, müzik derslerinde bu tekniğin kullanılması yararlı ve eğitici olacaktır. Şen (2022) araştırmasında; muzogram yönteminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin yanı sıra; etkili dinleme, yaratıcılık, aktif düşünme gibi becerilerini geliştirdiğini, bu yöntemin müzik öğretmenleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından müzik derslerine dâhil edilmesi gerektiğini belirtilmiştir.

Sonuç olarak, muzogram tekniğinin sınıf müzik eğitimi içerisinde kullanımı ile öğrencilere müziksel bilgi ve becerilerin yanı sıra, diğer ders ve alanlarla da ilişkilendirilen bilgi ve becerilerin öğretilmesinin mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının muzogram tekniği hakkında fikir sahibi olmaları ve farklı müziklerle birlikte etkin müzik dinleme çalışmaları yapabilmeleri, tekniğin doğru anlaşılması ve kullanılması bakımından önemlidir. Böylece öğretmen ve öğretmen adaylarının; muzogram tekniği ile etkili dinleme, yaratıcılık, aktif katılım gibi becerilerin öğretimi hakkında fikir sahibi olmaları, çocukların muzogram yöntemi ile yaratıcılıklarını nasıl destekleyebileceklerine ilişkin etkinliklerin yaratılması ve uygulanmasında rehber olacaktır. Bu bağlamda, muzogram etkinliklerinin okulöncesinden itibaren müzik derslerine dâhil edilmesi önerilmektedir. Buradan yola çıkarak müzik dersi veren öğretmenlerin; klasik batı müziği örneklerini kullanarak derslerinde muzogram etkinliklerine yer vermeleri ve bu etkinliği farklı derslerle (matematik, Türkçe, yazı yazma…) ilişkilendirerek uygulamaları önerilmektedir.

## Kaynakça

Boal-Palheiros, G., and Wuytack, J. (2006). Effects of the ‘musicogram’on children’s musical perception and learning. In *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 1264-1271). http://hdl.handle.net/10400.22/11544

Friston, K. J., Sajid, N., Quiroga-Martinez, D. R., Parr, T., Price, C. J., and Holmes, E. (2021). Active listening. *Hearing research*, *399*, 107998. https://doi.org/10.1016/j.heares.2020.107998

Gürgen, E. T. (2015). Müziğin temel bileşenleri ve müzik dinlemenin kavramsal boyutu. *Ulak Bilge Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(5). DOI: 10.7816/ulakbilge-03-05-01

Homone, A.-I. (2020). The musical audition or the musicogram as ear training methods. *Tehnologii Informatice* Şi *de Comunicaţii* În *Domeniul Muzical, 11*(1), 7–15.

Kalender, N. (2001). Müzik dinlemenin eğitsel temelleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 151-157.

Karşal, E. (2005). Müzik ve Matematik, Müzik ve Bilim. *Uluslararası Hakemli Bilimsel Müzik Dergisi,* Eylül, (4).

Kralova, E., and Butvilas, T. (2016). The ımportance of creativity through music activities ın early childhood. In *Music and Music Activities for Children and Youth: Reviewed Collection of Scientific Proceedings*. Trenčín: Faculty of Heathcare Alexander Dubček, 11–22.

Mumcu, T., ve Aydoğan, Y. (2022). Erken çocukluk döneminde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin matematik becerileri üzerindeki rolüne yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 46-57. https://doi.org/10.33905/bseusbed.1022218

Martinez, O. M. (2009). *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones. http://hdl.handle.net/10366/76641

Onay, E., ve Aytemur, B. (2021). Uzaktan öğretimde öğretmenlerin müzikogram yolcuğu. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, *5*(4), 301-320. https://doi.org/10.29329/ijiape.2021.425.2

Özdemir, E., ve Coşkuner, S. (2018). Müzik dinleme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, *17*(1), 57-69. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413741

Ponce, M. J. (2014). El musicograma y la percepción de la música.

Robinson, K. (2014). *NPR/TED radio hour: how do schools kill creativity?* http://sirkenrobinson.com/nprted-radio-hour-how-do-schools-kill-creativity/

Rubio, M., Fornari, J., and Mendes, A. (2017). A study about the use of Musicomovigrams in musical education. *NICS Reports*, (21).

Svalina, V., and Vukelić, J. (2020). Connecting Mathematics and Music in Preschool Education. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, *161*(3-4), 411-430. https://hrcak.srce.hr/249646

Şen, E. (2022). An evaluation on musicograms and their applications in Türkiye. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 9*(4). 1632-1647.

Wuytack, J. (1971). Activatiemiddelen bij het muziekbeluisteren. *Adem-Tijdschrift voor Muziekkultuur*, 7e jg, nº3.

Wuytack, J. (1989). Fiche pratique sur l'audition musicale active. *Musique et Culture, Série*, 34, nº3.

Wuytack, J., ve Boal-Palheiros, G. M. (2009). Active music listening with the musicogram. *Eufonía: Didáctica de la música*, (47), 43–55.

Yener, S., ve Öztürk, E. (2008). İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Şiddetin Önlenmesinde Müzik Eğitiminin Önemi. *Sanat Dergisi*, (14), 111-115.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yıldız, G. (2006). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Anı Yayıncılık.

# Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Tutum Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Siyar KÖKSAL[1], Ersan ÇİFTCİ[2]**

1 Dr. Öğr. Üyesi Hakkari Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü siyarkoksal@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7735-2918.

2 Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ersanfarmer@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9889-3078.

Gönderilme Tarihi: 06.01.2023 Kabul Tarihi: 26.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1230645

**Atıf: "**Köksal, S., ve Çiftçi, E. (2024). Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Tutum Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (242), 757-792. DOI: 10.37669/milliegitim.1230645"

## *Öz*

*Bu araştırmada müzik öğretmenlerinin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri, hizmet içi eğitim (HİE) alma ve HİE'lere katılma durumlarına göre incelenmiştir. Araştırma tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, her coğrafi bölgeden Sosyo Ekonomik Gelişmişlik Endeksine göre belirlenmiş üçer il oluşturmuş ve 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında 606'sı devlet okullarında 213'ü özel okullarda görevli toplam 819 müzik öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Minnesota iş doyum ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Müzik Öğretmenliği Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken ilk etapta devlet ve özel okullar kendi içlerinde incelenmiş t – testi ve One Way ANOVA analizi yapılmıştır. Devlet ve özel okul karşılaştırmalarında ise Two Way ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; hem devlet hem de özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin müzik eğitimi alanında yapılan HİE'lere katılma durumuna ve katıldıkları HİE sayısına göre farklılaştığı görülmüştür. Buna rağmen devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeylerinin genel eğitim alanında yapılan HİE faaliyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin HİE'lere katılma sayısı arttıkça iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin yükselebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre müzik öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarının belirli periyodlarla belirlenmesi ve HİE'lere katılmaları teşvik edilmeleri yönünde öneriler geliştirilmiştir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *iş doyum, tutum, hizmet içi eğitim, müzik öğretmenleri*

* Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarafında 02.12.2022 tarihinde kabul edilmiş olan Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Mesleki Tutum Düzeyleri İle Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

# Investigation of Music Teachers' Job Satisfaction and Attitude Levels According to Their In-Service Training

***Abstract***

*In this study, music teachers' job satisfaction and their level of attitude towards the music teaching profession were examined according to their in-service training (IST) and participation in IST. The research is a descriptive research based on scanning model. The sample of the study consisted of three provinces determined according to the Socio-Economic Development Index from each geographical region, and a total of 819 music teachers were reached, of which 606 were working in public schools and 213 in private schools in the 2021-2022 academic year. Personal information form, Minnesota job satisfaction scale and Music Teaching Profession Attitude Scale developed by the researcher were used to collect the data of the study. While analyzing the data of the research, in the first place, public and private schools were examined among themselves, t-test and One Way ANOVA analysis were made. Two Way ANOVA test was applied in comparison of public and private schools. According to the results obtained from the research; It has been observed that the job satisfaction and attitude levels of music teachers working in both public and private schools differ according to their participation in IST in the field of music education and the number of IST they attend. Despite this, it was seen that the level of job satisfaction and attitudes of music teachers working in public schools towards the profession of music teaching did not differ according to the IST activities in the field of general education. As the number of music teachers participate in ISTs inreases, it has been concluded that the level of job satisfaction and attitude towards the profession may increase. According to the results obtained, suggestions have been developed to determine the IST needs of music teachers at certain periods and to encourage them to participate in IST.*

***Keywords:*** *job satisfaction, attitude, in-service training, music teacher*

## Giriş

Günümüzde iş yaşamının gelişim halinde olduğu görülebilir. Yaşanan bu gelişmelere çalışanların ayak uydurması, hem çalışanların kişisel gelişimleri hem de yapılan işten verim alınması açısından önemli bir durum olarak görülmektedir. Bu bağlamda çalışan bireylerin mesleki ve kişisel gelişimleri; meslek sürecinde yapılan ve profesyonellerce verilen eğitim faaliyetleriyle mümkün olmaktadır. Eğitimin temel kavramları arasında gösterilen "sürekli eğitim", "devamlı eğitim" ya da "yaşam boyu eğitim" kavramları günümüzde hızla kurumsallaştığı gibi meslek sahibi olan her bireyin aldığı (Çiftci, 2008) ya da almak zorunda olduğu bir ekol olarak karşımıza çıkmakta ve hizmet içi eğitim (HİE) kavramını da içine almaktadır.

Selimoğlu ve Yılmaz (2009); ülkelerin, kurumların ve insanların değişime kayıtsız kalamayacağını, değişime ayak uydurmanın rekabet açısından önemli bir etken olduğunu, değişime ayak uydurmada en etkili yolun eğitim olduğunu ifade etmiştir. Çalışanların mesleğe girdiği andan itibaren yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması ya da bilgi ve becerilerinin iş yaşamında yetersiz kalması, değişim ve gelişimlere uyum zorluğu yaşanması, bazı mesleklerin iş başında tecrübe edinilerek öğrenilmesi, öğrenme ve kendini geliştirme ihtiyacı gibi nedenler hizmet içi eğitimin önemini arttırmıştır (Çiftci, 2008; Selimoğlu ve Yılmaz, 2009). Altınışık'a (1996) göre çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler, toplumsal değişmeler, hizmet öncesi eksiklikler ve iletişim boşluklarına yönelik önlemler hizmet içi eğitimi kaçınılmaz kılmıştır.

HİE ile ilgili yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Karasolak, Tanrıseven ve Konokman'a (2012) göre HİE; hizmeti sürdüren personelin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, kurum içindeki başarısını arttırmak, çalışma yaşamını verimli ve mutlu sürdürmesini sağlamak amacıyla kurumu tarafından düzenlenen etkinliklerdir. Taymaz'a (1981) göre; özel veya tüzel kişilere ait iş yerlerinde çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir. Can, Akgün ve Kavuncubaşı (1995) kişinin iş ile hukuki bağının başladığı tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşmak için gereken bilgi, beceri ve davranışların kazandırılma süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan yola çıkılarak öğretmenlere yönelik HİE'in; öğretmenlerin bilgi, beceri ve duyuşsal özelliklerini arttırmak, iş performanslarını en azami düzeye çıkarmak amacıyla yapılan sürekli eğitim faaliyetleri olduğu söylenebilir.

Günümüzde teknolojide radikal değişimler yaşanırken, insan araştırmalarında insanın en verimli şekilde nasıl öğretebileceği ve nasıl öğrenebileceğine yönelik birçok kuram geliştirilmektedir. Dünya nüfusundaki artışla birlikte üretime katılan insan modeli değişmeye başlamış ve eğitim kaçınılmaz bir süreç olmuştur. Bu değişim ve gereklilik öğretmenlik mesleğini de etkilemiş, çağı yakalayan öğretmenlerin yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Hizmet öncesinde zaten gerekli eğitimi alan öğretmenlerin, hizmet sürecinde yaşanan değişimlere ayak uydurabilmesi ve çağın gereksinimlerini yakalayabilmesi noktasında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin önemi artmıştır. Öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mesleğe yönelik bilişsel özelliklerin gelişiminin yanında, duyuşsal özellikleri de etkilediği düşünülmektedir. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Belirtilen kişisel ve mesleki gelişmenin yanında Öztürk ve Sancak (2007), HİE faaliyetlerinin kurumsal noktada tutumların, kişisel noktada ise iş doyumunun ve tanınırlığın gelişebileceğini ifade eder-

ken, Deniz (2020) HİE faaliyetlerinin temel amacının bilgi düzeyini arttırmak olduğunu, bilgi düzeyi artan çalışanların verimliliğinin de artacağını, verimliliğin artmasıyla görevinde, tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişim olacağını ifade etmiştir.

İş doyumu 1920'lerin sonları ve 1930'ların ilk yarısında, Amerika'daki büyük buhranın yarattığı endüstriyel istihdam krizinin yaşandığı dönemlerde araştırılmaya başlanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan ilk çalışmalar iş yerlerinde yaşanan tatminsizliği ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış ve bu tatminsizlikte duyguların önemli bir faktör olduğu görülmüştür (Judge, Zhang ve Glerum, 2020). Bu görüşe paralel olarak Hoppock (1935) ve Locke (1969) iş doyumunu, kişini işinden memnun olması ya da yaptığı işi sevmekten kaynaklanan bir duygu durumu olarak tanımlamıştır. İş doyumu Vroom'a (1964) göre çalışanların iş yerlerindeki rollerine yönelik duygusal yönelim, Guo ve Wang'a (2017) göre yapılan meslekten alınan keyif, Davis'e (1989) göre ise mesleğe yönelik pozitif ve negatif duyguların bileşimidir.

Parke (2018) benlik saygısını, yönetici memnuniyetini, çalışanın şirket içindeki tutumunu, uygun çalışma ortamını, lider ilişkilerini iş doyumunu etkileyen faktörler olarak belirtmiştir. Khan, Rashed, Saha ve Islam (2017) iş doyumunu etkileyen altı temel bileşen olduğunu bunların başarı, personel takdiri, gelişim fırsatı, kişisel gelişim olanakları, hesap verilebilirlik ve fiili işin kendisi olduğunu ifade etmiştir.

Tutum, iş doyumu ile ilişkilendirilebilecek bir diğer kavram olarak düşünülebilir. Bizer, Borden ve Petty (2006) tutumları psikolojinin temel kavramları arasında gösterilebileceğini, kişinin eylem ve kararlarını açıklamaya yardımcı olduğunu belirtirken, tutumun bir değerlendirme sonucunda ortaya çıkabileceğini ve bireyin çevresinde yer alan her şeye yönelik olumlu veya olumsuz tutum geliştirebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Petty ve Cacioppo (1996) tutumu; insanların bir nesne, insan ve konulara ilişkin olumlu ya da olumsuz duyguları olarak tanımlamıştır.

Tutum; nesnelere, gruplara ve olaylara karşı geliştirilen nispeten kalıcı bir organizasyon olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmede yer alan "nispeten kalıcı organizasyon" kişinin tutumlarıyla tutarsız olarak algıladığı ve gerekçelendiremediği davranışlarından dolayı ortaya çıkan bilişsel uyumsuzlukların tutum değişikliğine yol açabileceği fikrini desteklemektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 2018; Festinger, 1957; Himmelfarb ve Eagly, 1974; Krech ve Crutchfield, 1948). Peters ve Miller (1982) tutumların oluşmasında veya değişmesinde ailenin, akranların, okulun hatta toplumun önemli bir rol oynadığını ifade ederken tutumların eğitim sürecinin bir ürünü olduğunu belirtmiştir. Tutumların belirli süreçte oluşabileceği ve çeşitli etmenlerle ya sabit kalacağı ya da değişebileceği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin meslek öncesi süreçte elde ettiği tutumların meslek süreci içerisinde çeşitli nedenlerle değişebileceği düşünülmektedir.

Müzik, yetenek gerektiren bir alandır. Mesleki müzik eğitimi sürecinde müzik öğretmeni adaylarının, müzik eğitiminin tüm boyutlarında eğitim aldıkları görülmektedir. Alınan bu eğitimin meslek sürecinde ne şartlarda ne nasıl uygulandığı farklı bir tartışma konusuyken, meslek sürecinde müzik öğretmenlerinde çeşitli körelmelerin yaşanabileceği düşünülmektedir. Bu körelmelerin önüne geçmek, müzik eğitimine entegre olan farklı disiplinlerin uygulanmasını sağlamak, meslek sürecinde profesyonellerce verilen HİE faaliyetleriyle mümkün olmaktadır.

Bunun dışında ülkemizde devlet ve özel okulların farklı yapılarda okullar olduğu, müzik derslerine yönelik imkân ve olanaklara ulaşma noktasında özel okulların avantajlı okullar olduğu görülmektedir (Üzümlü, 2019; Yılmaz, 2019). Özel okullarda öğretmenlerin okulda tutunması ve tercih edilebilir olması öğretmenin kendisini alan ve meslek yönünden geliştirmesi ve güncelliğini korumasına bağlı olduğu görülebilir. Bu bağlamda devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin hem iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin hem de HİE faaliyetlerine bakış açılarının farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Önen vd. (2009), Öztürk ve Sancak (2007) HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğunu, iş doyumunu yükselttiği fikrinden yola çıkılarak, müzik öğretmenlerine uygulanan alan ve alan dışı HİE faaliyetlerinin iş doyumunda ve mesleğe yönelik tutumda farklılık yaratabileceği düşünülmektedir.

**Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Anlatılan problem durumu ışığında araştırmanın problem cümlesi; "Müzik öğretmenlerine iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri HİE alma durumuna ve aldıkları HİE sayısına göre farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranacaktır?

1. Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri müzik eğitimi alanında HİE alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri müzik eğitimi alanında aldıkları HİE sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum mesleğe yönelik tutum düzeyleri genel eğitim alanında HİE alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4. Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri genel eğitim alanında aldıkları HİE sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

**Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İlgili literatür incelendiğinde müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini inceleyen birçok araştırmanın olduğu görülmüştür. İnandık (2010), Kabakcı ve Güdek (2020) müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini kişisel (demografik) değişkenlere göre incelediği, Karabulut'un (2019) ve Oktay'ın (2019) müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini, Dursun (2015) ve Talşık'ın (2016) ise müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki yeterlilik algılarını incelediği görülmüştür. Ayrıca Atayeter'in (2019) müzik öğretmenlerinin iş doyum ve performans kaygısını, İpek›in (2018) müzik öğretmenlerinin iş doyum ve sosyal sermaye algılarını inceledikleri tespit edilmiştir. Öztürk (2021) ise müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini demografik değişkenler dışında milli eğitim bakanlığınca ve il milli eğitim müdürlüklerince verilen HİE faaliyetlerine katılma – katılmama durumuna göre incelemiştir.

Bunlar dışında Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Kaldırım (2013) öğretmenlerin iş doyum düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin HİE'lere katılma ve yeterli bulma durumuna göre incelediği görülmüştür.

Tutuma yönelik yapılan araştırmaların ise genellikle öğretmen – müzik öğretmeni adaylarına yoğunlaştığı, sadece Küçük'ün (2012) müzik öğretmenlerinin mesleki tutumlarını kişisel değişkenlere göre incelediği tespit edilmiştir.

Araştırmada; müzik öğretmenlerinin iş doyumlularını ve mesleğe yönelik tutum düzeylerini HİE alma durumuna ve aldıkları HİE sayısına göre devlet – özel okul bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerini kişisel değişkenler dışında başka bir duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi, devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenleri arasında bir karşılaştırma yapılması, HİE faaliyetlerinin iş doyum ve tutum noktasında öneminin vurgulanmaya çalışılması ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak görüş ve önerilerde bulunulması nedeniyle diğer çalışmalardan önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

**Araştırmanın Modeli**

Araştırma verilerin toplanması ve analiz edilmesi noktasında nicel, mevcut durumun ortaya çıkartılması ve tanımlanması noktasında betimsel, bir duruma göre bireylerin özelliklerinin belirlenmesi yönünden tarama modelindedir. Büyüköztürk

vd., (2015) göre betimsel araştırma; verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli şekilde betimleyen araştırmalarken, tarama araştırmaları ise bir konuya veya olaya ilişkin katılımcıların bilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalarıdır.

**Evren ve Örneklem**

Araştırmada örnekleme alınacak iller belirlenirken Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Sosyo Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE-2017) verileri temel alınmıştır. Bu verilere göre her 7 coğrafi bölgeden birer tane gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş toplam 21 il belirlenmiş ve bu illerde görev yapan müzik öğretmenlerine ilgili anketlerin ve ölçeklerin gönderilmesine karar verilmiştir. Tablo 1'de SEGE – 2017'ye göre anketlerin ve ölçeklerin gönderilmesine karar verilen iller tablolaştırılmıştır.

**Tablo 1**

*Örnekleme Alınan İller*

| | **Akdeniz Bölgesi** | **Doğu Anadolu** | **Ege Bölgesi** | **Güneydoğu Anadolu** | **İç Anadolu** | **Karadeniz Bölgesi** | **Marmara Bölgesi** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. Düzey** | Antalya | Elazığ | İzmir | G.Antep | Ankara | Karabük | İstanbul |
| **2. Düzey** | Adana | Van | Kütahya | D.Bakır | Kırıkkale | Bartın | Tekirdağ |
| **3. Düzey** | K.Maraş | Ağrı | Aydın | Şırnak | Yozgat | G.Hane | Balıkesir |

Örnekleme alınan 21 ilde görev yapan müzik öğretmeni sayıları incelendiğinde 11362 müzik öğretmeninin görev yaptığı görülmüştür. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) %95'lik kesin sonuçlar için 10 000 kişilik evren büyüklüğü için 370 kişinin örnekleme alınacağını ifade etmiştir. 2021 – 2022 eğitim öğretim dönemini kapsayan araştırma sürecinde, yaşanacak olan veri kayıplarını önlemek ve araştırmadan daha net sonuçlar almak amacıyla anket ve ölçeklerin 800 müzik öğretmenine gönderilmesine karar verilmiş ve toplamda 819 müzik öğretmenine ulaşılmıştır. Tablo 2'de araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin kişisel özellikleri frekans ve yüzde olarak tablolaştırılmıştır.

**Tablo 2**

*Araştırmaya Katılan Müzik Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri*

| | Devlet Okulu | | Özel Okul | | Toplam | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % |
| **Cinsiyet** | | | | | | |
| Kadın | 379 | 62,5 | 145 | 68,1 | 524 | 64 |
| Erkek | 227 | 37,5 | 68 | 31,9 | 295 | 36 |
| **Görev Yapılan Okul Türü** | | | | | | |
| Ortaokul | 327 | 54 | 63 | 29,6 | 390 | 47,6 |
| Lise | 265 | 43,7 | 11 | 5,2 | 267 | 33,7 |
| Her İki Kademe | 14 | 2,3 | 139 | 65,3 | 153 | 18,7 |
| **Öğrenim Durumu** | | | | | | |
| Lisans | 529 | 87,3 | 165 | 77,5 | 694 | 84,7 |
| Yüksek Lisans | 75 | 12,4 | 46 | 21,6 | 121 | 14,8 |
| Doktora | 2 | 0,3 | 2 | 0,9 | 4 | 0,5 |
| **Müzik Eğitimi Alanında HİE** | | | | | | |
| Evet | 205 | 33,8 | 80 | 37,6 | 285 | 34,8 |
| Hayır | 401 | 66,2 | 133 | 62,4 | 534 | 65,2 |
| **Genel Eğitim Alanında HİE** | | | | | | |
| Evet | 491 | 81 | 89 | 41,8 | 580 | 70,8 |
| Hayır | 115 | 19 | 124 | 58,2 | 239 | 29,2 |

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin toplam oranlarına bakıldığında %84,7'sinin (f=694) lisans mezunu olduğu, %65,2'sinin (f=534) müzik eğitimi alanında HİE faaliyetlerine katılmadığı ama %70,8'inin (f=580) genel eğitim alanında HİE faaliyetlerine katıldığı görülmüştür.

**Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada müzik öğretmenlerinin kişisel bilgilerini almak için kişisel bilgi formu, iş doyum düzeyini belirlemek için Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ), tutum düzeyini belirlemek için Müzik Öğretmenliği Mesleği Tutum Ölçeği (MÖMTÖ) kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin kişisel bilgileri, kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve lisans programı, öğrenim durumu, hem müzik eğitimi alanında hem de genel eğitim alanında HİE alma durumu ve hangi HİE faaliyetine kaç kez katıldığına yönelik sorular yer almaktadır.

**Minnesota İş Doyum Ölçeği:** Araştırmada, müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Weiss vd. (1967) tarafından hazırlanan ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 12 sorusu içsel doyum, 8 sorusu dışsal doyum olmak üzere toplam 20 soruda oluşmakta ve ölçeğin tamamı genel doyum düzeyini belirtmektedir. 5'li likert tipi olan ölçeğin içsel doyum boyutunda başarı, tanınma, işin sorumluluğu, terfi ve yükselme ve tatminkârlığa ait öğeler bulunmaktayken, dışsal doyum boyutunda başarı, takdir edilme, tanınma, ücret politikası ve çalışma koşulları gibi öğelere yönelik sorular mevcuttur.

**Müzik Öğretmenliği Mesleği Tutum Ölçeği:** Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumun belirlenmesi için araştırmacı tarafından MÖMTÖ geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken müzik öğretmenlerine kompozisyon yazdırılmış, müzik öğretmenliği mesleğinden yaşanan sorunlar incelenmiş, mevcut tutum ölçekleri incelenmiş ve bu şekilde madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu üç alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanlardan gelen görüşler neticesinde ölçeğe son şekli verilerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda maddeler analiz edilmiş güvenirliği ve geçerliliği etkileyen maddeler ölçekten çıkartılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Buna göre ölçek; 7'si "Meslek gelişimi ve İlgi", 3'ü "Mesleğe Bağlılık" ve 7'si "Mesleğe Verilen Önem" olmak üzere 3 boyut ve 17 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğe yapılan faktör analizi sonucunda faktör değerleri "Meslek Gelişimi ve İlgi" için 0,830 ile 0,491 arasında, "Mesleğe Bağlılık" için 0,795 ile 0,771 arasında ve "Mesleğe Verilen Önem" için 0,761 ile 0,641 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğe yapılan güvenirlik analizi sonucunda "Meslek gelişimi ve İlgi" boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,877 olduğu, "Mesleğe Bağlılık" boyutunun Cronbach's Alpha katsayısının 0,705 olduğu, "Mesleğe Verilen Önem" boyutunun Cronbach's Alpha katsayısının 0,858 olduğu, MÖMTÖ'nün genelinin Cronbach's Alpha katsayısının 0,873 olduğu görülmüştür.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri analiz edilirken devlet okullarında ve özel okullardan gelen veriler okul türüne göre ayrı ayrı sınıflandırılmış, her okul türü kendi içinde analiz edilmiştir. Sonraki aşamada devlet ve özel okullardan gelen veriler birleştirilerek devlet – özel okul etkileşimine göre HİE alma durumunun oluşturduğu farklılaşmaya bakılmıştır.

Araştırmada HİE faaliyetlerine katılan ve katılmayan müzik öğretmenleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek için t – testi, HİE faaliyetlerine katılma durumuna göre farklılaşmaya bakmak içinde One Way ANOVA analizi yapılmıştır. Okul türü – HİE'lere katılma durumu etkileşiminin devlet ve özel okullara göre nasıl farklılaştı-

ğını tespit etmek için Two Way ANOVA analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

**Etik Kurul Onayı**

Yapılan bu çalışmada "YÖK bilimsel araştırma ve yayın yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Araştırma İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kurulu tarafından 25.05.2021 tarihli ve 2021/7 – 9 sayı numaralı etik izni kapsamında yapılmıştır.

## Bulgular

**Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri müzik eğitimi alanında HİE alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine yönelik bulguların elde edilmesi için t – testi yapılmıştır.

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin müzik eğitimi alanında HİE alma durumuna göre farklılaşma olup olmadığı tablo 3'te gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 3**

*Devlet Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Alanında HİE Alma Durumuna Göre İş Doyum ve Tutum Düzeylerindeki Farklılaşmaya Yönelik T-Testi Sonuçları*

| | HİE Alma Durumu | N | $\bar{x}$ | ss. | Sig. | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Doyum | Evet | 205 | 4,06 | ,628 | ,401 | ,000* |
| | Hayır | 401 | 3,87 | ,602 | | |
| Dışsal Doyum | Evet | 205 | 3,34 | ,756 | ,077 | ,031* |
| | Hayır | 401 | 3,21 | ,683 | | |
| Genel Doyum | Evet | 205 | 3,77 | ,621 | ,151 | ,001* |
| | Hayır | 401 | 3,60 | ,575 | | |
| Mes. Gel. İlgi | Evet | 205 | 4,06 | ,719 | ,055 | ,000* |
| | Hayır | 401 | 3,53 | ,813 | | |
| Mes. Bağ. | Evet | 205 | 4,55 | ,663 | ,782 | ,895 |
| | Hayır | 401 | 4,55 | ,655 | | |
| Mes. Ver. Ön. | Evet | 205 | 3,77 | ,851 | ,474 | ,000* |
| | Hayır | 401 | 3,34 | ,870 | | |
| Genel Tutum | Evet | 205 | 4,03 | ,628 | ,735 | ,000* |
| | Hayır | 401 | 3,63 | ,568 | | |

*p<.05

Yapılan t – testi sonuçlarına göre; devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleriyle meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken (p<0,05), MÖMTÖ'nün mesleğe bağlılık boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür (p>0,05). Grup ortalamalarına bakıldığında müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmış olan (evet) müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmamış (hayır) müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin müzik eğitimi alanında HİE alma durumuna göre farklılaşma olup olmadığı tablo 4'te gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 4**

*Özel Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Alanında HİE Alma Durumuna Göre İş Doyum ve Tutum Düzeylerindeki Farklılaşmaya Yönelik T-Testi Sonuçları*

| | **HİE Alma Durumu** | **N** | $\bar{x}$ | **ss.** | **Sig.** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Doyum | Evet | 80 | 3,75 | ,805 | ,003 | ,000* |
| | Hayır | 133 | 3,38 | ,605 | | |
| Dışsal Doyum | Evet | 80 | 3,31 | ,895 | ,000 | ,000* |
| | Hayır | 133 | 2,73 | ,503 | | |
| Genel Doyum | Evet | 80 | 3,58 | ,801 | ,000 | ,000* |
| | Hayır | 133 | 3,12 | ,509 | | |
| Mes. Gel. İlgi | Evet | 80 | 4,23 | 0,633 | ,022 | ,000* |
| | Hayır | 133 | 3,79 | 0,754 | | |
| Mes. Bağ. | Evet | 80 | 4,31 | 1,048 | ,000 | ,069 |
| | Hayır | 133 | 4,54 | 0,522 | | |
| Mes. Ver. Ön. | Evet | 80 | 3,57 | 0,885 | ,517 | ,000* |
| | Hayır | 133 | 3,14 | 0,812 | | |
| Genel Tutum | Evet | 80 | 3,97 | 0,558 | ,278 | ,000* |
| | Hayır | 133 | 3,65 | 0,613 | | |

*p<.05

Yapılan t – testi sonuçlarına göre; özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleriyle meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma

olduğu görülürken (p<0,05), MÖMTÖ'nün mesleğe bağlılık boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür (p>0,05). Grup ortalamalarına bakıldığında müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmış olan (evet) müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmamış olan (hayır) müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin okul türü ve müzik eğitimi alanında HİE alma durumu etkileşiminin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeylerine olan etkisini incelemek için Two Way ANOVA testi yapılmış, tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Okul Türü ve Müzik Eğitimi Alanında HİE Alma Durumu Etkileşiminin İş Doyum ve Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Two Way ANOVA Testi Sonuçları*

| | Ölçek/Boyut | df | Mean Square | F | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Okul Türü * HİE | İçsel Doyum | 1 | 1,232 | 3,085 | ,079 |
| | Dışsal Doyum | 1 | 7,209 | 14,675 | ,000* |
| | Genel Doyum | 1 | 3,027 | 8,326 | ,004* |
| | Mes. Gel. ve İlgi | 1 | ,314 | ,537 | ,464 |
| | Mesleğe Bağlılık | 1 | 2,067 | 4,386 | ,037* |
| | Mes. Ver. Önem | 1 | ,001 | ,001 | ,975 |
| | Genel Tutum | 1 | ,224 | ,556 | ,456 |

*p<.05

Okul türü – müzik eğitimi alanında HİE etkileşiminin iş doyumu noktasında içsel doyum, mesleğe yönelik tutum noktasında ise meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür (p>0,05). Buna karşın okul türü – müzik eğitimi alanında HİE etkileşiminin dışsal doyum, genel doyum ve tutum noktasında mesleğe bağlılık düzeyinde anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir (p<0,05).

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında yaşandığını tespit etmek için Post – Hoc analizi yapılmış ve tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Okul Türü ve Müzik Eğitimi Alanında HİE Alma Durumu Etkileşiminin İş Doyum ve Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Farklılaşma Tablosu Two Way ANOVA Testi Sonuçları*

| | Boyut | HİE | Okul Türü | Okul Türü | MD | SE | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Okul Türü*-HİE | Dışsal Doyum | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | ,030 | ,092 | ,747 | 2a>2b |
| | | Hayır (2) | | | ,474* | ,070 | ,000* | |
| | Genel Doyum | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | ,195* | ,079 | ,014* | 1a>1b 2a>2b |
| | | Hayır (2) | | | ,483* | ,060 | ,000* | |
| | Mes. Bağ. | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | 249* | ,091 | ,006* | 1a>1b |
| | | Hayır (2) | | | ,011 | ,069 | ,868 | |

*p<.05

Okul türü – müzik eğitimi alanında HİE etkileşiminin dışsal doyum, genel doyum ve mesleğe bağlılık boyutlarında hangi gruplarda farklılaştığını tespit etmek için yapılan Post – Hoc analizine göre; dışsal doyum için devlet okullarında görev yapan müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmamış müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının özel okullarda müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmamış müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Genel doyum noktasında devlet okullarında görev yapan ve müzik eğitimi alanında HİE faaliyetlerine katılan ve katılmayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yönelik tutumun boyutlarından biri olan mesleğe bağlılık boyutunda ise devlet okullarında görev yapan ve müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmış müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının, özel okullarda görev yapan ve müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmamış müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda okul türleri kendi içerisinde incelendiğinde, sadece mesleğe bağlılık boyutunda farklılaşma olmadığı, fakat istatistiksel bir karşılaştırma yapıldığında müzik eğitimi alanında HİE faaliyetlerinin devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerini dışsal doyum, genel doyum ve mesleğe bağlılık noktasında daha çok etkilediği düşünülebilir. Ayrıca genel doyum noktasında devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğinden daha çok doyum sağladığı fikri akla gelmektedir.

**İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri müzik eğitimi alanında aldıkları HİE sayısına göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine yönelik bulguların elde edilmesi için One Way ANOVA testi yapılmıştır.

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin müzik eğitimi alanında katıldıkları HİE sayısına göre fark olup olmadığı tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*Devlet Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Alanında HİE Alma Sayısına Göre İş Doyum ve Tutum Düzeylerine Yönelik One Way ANOVA Testi Sonuçları*

| | HİE Alma Sayısı | N | $\bar{x}$ | ss. | Sig. | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Doyum | 1 Defa | 62 | 3,92 | ,572 | ,518 | ,001* | 1-2>0 3>0 |
| | 2 Defa | 72 | 4,16 | ,572 | | | |
| | 3 Defa | 28 | 4,12 | ,704 | | | |
| | 4 ve üstü | 43 | 4,05 | ,721 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 401 | 3,87 | ,602 | | | |
| Dışsal Doyum | 1 Defa | 62 | 3,20 | ,719 | ,218 | ,002* | 3>1-0 2>0 |
| | 2 Defa | 72 | 3,43 | ,671 | | | |
| | 3 Defa | 28 | 3,66 | ,804 | | | |
| | 4 ve üstü | 43 | 3,18 | ,844 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 401 | 3,21 | ,683 | | | |
| Genel Doyum | 1 Defa | 62 | 3,63 | ,576 | ,450 | ,001* | 2-3>1 |
| | 2 Defa | 72 | 3,87 | ,549 | | | |
| | 3 Defa | 28 | 3,94 | ,699 | | | |
| | 4 ve üstü | 43 | 3,70 | ,704 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 401 | 3,60 | 575 | | | |
| Mes. Gel. İlgi | 1 Defa | 62 | 3,90 | ,727 | ,056 | ,000* | 1-2-3-4>0 |
| | 2 Defa | 72 | 4,00 | ,723 | | | |
| | 3 Defa | 28 | 4,18 | ,604 | | | |
| | 4 ve üstü | 43 | 4,34 | ,701 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 401 | 3,54 | ,813 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mes. Bağlılık | 1 Defa | 62 | 4,41 | ,805 | ,185 | ,334 | -- |
| | 2 Defa | 72 | 4,62 | ,483 | | | |
| | 3 Defa | 28 | 4,57 | ,841 | | | |
| | 4 ve üstü | 43 | 4,66 | ,547 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 401 | 4,55 | ,655 | | | |
| Mes. Ver. Önem | 1 Defa | 62 | 3,76 | ,901 | ,548 | ,000* | 1-2-3-4>0 |
| | 2 Defa | 72 | 3,70 | ,859 | | | |
| | 3 Defa | 28 | 3,92 | ,729 | | | |
| | 4 ve üstü | 43 | 3,81 | ,856 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 401 | 3,34 | ,870 | | | |
| Genel Tutum | 1 Defa | 62 | 3,93 | ,668 | ,280 | ,000* | 1-2-3-4>0 |
| | 2 Defa | 72 | 3,99 | ,614 | | | |
| | 3 Defa | 28 | 4,14 | ,509 | | | |
| | 4 ve üstü | 43 | 4,18 | ,647 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 401 | 3,64 | ,658 | | | |

*p<.05

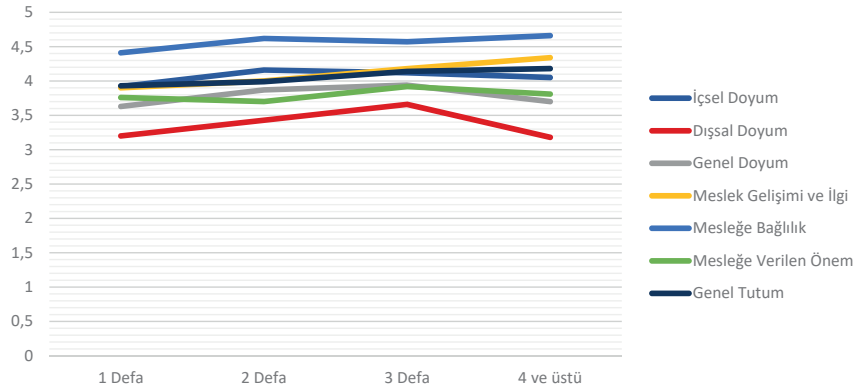
Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, içsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeyleriyle, tutumun boyutları olan meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinin katıldıkları HİE sayısına göre farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). Buna karşın mesleğe bağlılık boyutunun farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$)

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında yaşandığını tespit etmek için yapılan Post – Hoc analizine göre; iş doyum boyutlarına bakıldığında; içsel doyum için müzik eğitimi alanında 1 defa ve 2 defa HİE'lere katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının, hiç katılmayan müzik öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, aynı zaman 3 defa katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının yine hiç katılmayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Grafik 1'de devlet ve özel okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin katıldıkları HİE sayısına göre iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

**Grafik 1**

*Devlet Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Alanında HİE Durumlarıyla İş Doyum – Tutum Puan Dağılımı*




Grafik incelendiğinde devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri ile genel doyum düzeylerinin katıldıkları 2'nci HİE 'den sonra az da olsa yükselişe geçtiği, dışsal doyumun ise 3'üncü HİE'den sonra düşüşe geçtiği görülmektedir. Bu düşüşün müzik eğitimi alanında alınan HİE'ler de öğrenilenlerin devlet okullarında uygulanma sürecinde yaşanan imkânsızlıklardan ötürü olabileceği, dışsal doyumda yer alan "çalışma koşulları" parametresinin etkilendiği düşünülmektedir. Başka bir deyişle; müzik eğitimi alanında alınan HİE faaliyetlerinin devlet okullarında uygulanamamasından ötürü müzik öğretmenlerini etkileyebildiği tahmin edilmektedir. Bu durumun mesleğe yönelik tutumu da etkilediği, tutumun mesleğe verilen önem boyutunda az da olsa düşüş yaşandığı görülebilir. Buna rağmen mesleğe bağlılık boyutunun puan ortalamasına göre en yüksek ortalama olduğu ve hiçbir koşulda farklılaşma göstermediği, meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin ise sürekli yukarıya doğru ivme gösterdiği görülmüştür.

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin müzik eğitimi alanında katıldıkları HİE sayısına göre fark olup olmadığı tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Özel Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Alanında HİE Alma Sayısına Göre İş Doyum ve Tutum Düzeylerine Yönelik One Way ANOVA Testi Sonuçları*

| | HİE Alma Sayısı | N | $\overline{x}$ | ss. | Sig. | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Doyum | 1 Defa | 14 | 3,51 | ,995 | ,001 | ,000* | 4>2-0 |
| | 2 Defa | 23 | 3,47 | ,749 | | | |
| | 3 Defa | 18 | 3,81 | ,511 | | | |
| | 4 ve üstü | 25 | 4,11 | ,809 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 133 | 3,38 | ,605 | | | |
| Dışsal Doyum | 1 Defa | 14 | 3,07 | 1,039 | ,000 | ,000* | 4>0 |
| | 2 Defa | 23 | 3,00 | ,820 | | | |
| | 3 Defa | 18 | 3,30 | ,692 | | | |
| | 4 ve üstü | 25 | 3,74 | ,886 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 133 | 3,73 | ,503 | | | |
| Genel Doyum | 1 Defa | 14 | 3,33 | ,993 | ,000 | ,000* | 4>2-0 |
| | 2 Defa | 23 | 3,28 | ,741 | | | |
| | 3 Defa | 18 | 3,60 | ,496 | | | |
| | 4 ve üstü | 25 | 3,96 | ,794 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 133 | 3,12 | ,509 | | | |
| Mes. Gel. İlgi | 1 Defa | 14 | 4,08 | 0,751 | ,041 | ,000* | 4>0 |
| | 2 Defa | 23 | 4,05 | 0,671 | | | |
| | 3 Defa | 18 | 4,25 | 0,600 | | | |
| | 4 ve üstü | 25 | 4,45 | 0,501 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 133 | 3,79 | 0,754 | | | |
| Mes. Bağlılık | 1 Defa | 14 | 4,19 | 1,388 | ,000 | ,086 | -- |
| | 2 Defa | 23 | 4,35 | 0,819 | | | |
| | 3 Defa | 18 | 4,57 | 0,569 | | | |
| | 4 ve üstü | 25 | 4,15 | 1,280 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 133 | 4,54 | 0,522 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mes. Ver. Önem | 1 Defa | 14 | 3,40 | 1,228 | ,003 | ,000* | 4>0 |
| | 2 Defa | 23 | 3,18 | 0,913 | | | |
| | 3 Defa | 18 | 3,62 | 0,567 | | | |
| | 4 ve üstü | 25 | 4,00 | 0,640 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 133 | 3,14 | 0,812 | | | |
| Genel Tutum | 1 Defa | 14 | 3,82 | 0,616 | ,070 | ,000* | 4>0 |
| | 2 Defa | 23 | 3,74 | 0,647 | | | |
| | 3 Defa | 18 | 4,05 | 0,438 | | | |
| | 4 ve üstü | 25 | 4,21 | 0,416 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 133 | 3,65 | 0,613 | | | |

*p<.05

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin, içsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeyleriyle, tutumun boyutları olan meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinin katıldıkları HİE sayısına göre farklılaştığı görülmüştür (p<0,05). Buna karşın mesleğe bağlılık boyutunun farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

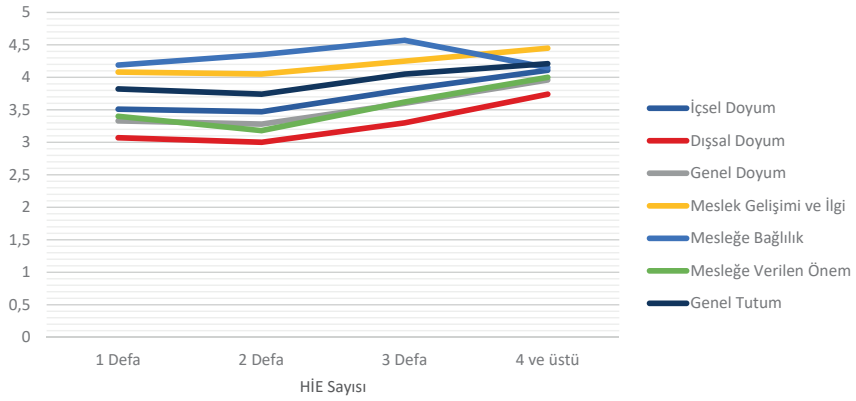
Farklılaşmanın hangi gruplar arasında yaşandığını belirlemek için Post – Hoc analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçlarına göre; iş doyum noktasında, içsel doyum ve genel doyum düzeylerinin müzik eğitimi alanında 4 ve üstü sayıda HİE faaliyetine katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının müzik eğitimi alanında 2 defa HİE alan ve müzik eğitimi alanında HİE almayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca dışsal doyum düzeyine bakıldığında müzik eğitimi alanında 4 ve üstü sayışa HİE faaliyetine katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının, müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleğe yönelik tutum düzeyine bakıldığında, müzik eğitimi alanında 4 ve üstü sayıda HİE'lere katılan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum puan ortalamalarının, müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmamış müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda özellikle özel okullarda görevli müzik öğretmenlerinin, müzik eğitimi alanında HİE'lere katılmalarının iş doyumlarını ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

**Grafik 2**

*Özel Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Alanında HİE Durumlarıyla İş Doyum – Tutum Puan Dağılımı*




Grafiğe göre özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin katıldıkları 2'nci HİE'den sonra içsel dışsal ve genel doyum düzeyleri ile meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinin yükselişe geçtiği, mesleğe bağlılık düzeyinin ise 3'üncü HİE'den sonra düşüşe geçtiği görülmektedir. Bu bağlamda özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlere HİE'lere katıldıkça iş doyumunun içsel doyum parametreleri olan başarı, tanınma, takdir gibi içsel niteliklerde tatmin yaşayabilecekleri, dışsal doyum noktasında ise özel okullarda yer alan imkânların devlet okullarına nazaran çok daha iyi olmasından ötürü çalışma koşulları parametresinde tatmin oldukları düşünülebilir. Özel okullara öğretmen olarak kabul edilmenin ve özel okullarda uzun süreli çalışabilmem çeşitli kıstaslara bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin kendisini müzik eğitimi noktasında güncel tutması, geliştirmesi daha tercih edilebilir olma noktasında önemli görülen bir durumdur. Mesleğe yönelik tutumun boyutlarından biri olan meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin de 2'nci HİE'den sonra yükselişe geçtiği, tercih edilebilir bir öğretmen oldukça mesleğe daha çok bağlandığı ve mesleğe önem verdiği düşünülebilir. Bu nedenle mesleğe yönelik tutum düzeyinin de yükselebileceği düşünülebilir.

**Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri genel eğitim alanında HİE alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine yönelik bulguların elde edilmesi için t – testi yapılmıştır.

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin genel eğitim alanında HİE alma durumuna göre farklılaşma olup olmadığı tablo 9'da gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 9**

*Devlet Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Genel Eğitim Alanında HİE Alma Durumuna Göre İş Doyum ve Tutum Düzeylerindeki Farklılaşmaya Yönelik T-Testi Sonuçları*

| | HİE Alma Durumu | N | $\overline{x}$ | ss. | Sig. | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Doyum | Evet | 491 | 3,94 | ,590 | ,011 | ,673 |
| | Hayır | 115 | 3,91 | ,722 | | |
| Dışsal Doyum | Evet | 491 | 3,24 | ,692 | ,243 | ,502 |
| | Hayır | 115 | 3,29 | ,787 | | |
| Genel Doyum | Evet | 491 | 3,66 | ,568 | ,021 | ,984 |
| | Hayır | 115 | 3,66 | ,706 | | |
| Mes. Gel. İlgi | Evet | 491 | 3,71 | 0,797 | ,002 | ,920 |
| | Hayır | 115 | 3,72 | 0,920 | | |
| Mes. Bağ. | Evet | 491 | 4,58 | 0,626 | ,017 | ,049* |
| | Hayır | 115 | 4,43 | 0,768 | | |
| Mes. Ver. Ön. | Evet | 491 | 3,47 | 0,858 | ,008 | ,303 |
| | Hayır | 115 | 3,56 | 1,003 | | |
| Genel Tutum | Evet | 491 | 3,77 | 0,657 | ,010 | ,825 |
| | Hayır | 115 | 3,78 | 0,749 | | |

*p<.05

Yapılan t – testi sonuçlarına göre; devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeyleri ile meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı (p>0,05) görülürken, MÖMTÖ'nün mesleğe bağlılık boyutunda farklılaşma yaşandığı görülmüştür (p<0,05). Grup ortalamalarına bakıldığında ise genel eğitimi alanında HİE'lere katılan (evet) müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının, genel eğitim alanında HİE'lere katılmayan (hayır) müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin müzik eğitimi alanında HİE alma durumuna göre farklılaşma olup olmadığı tablo 10'da gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 10**

*Özel Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Genel Eğitim Alanında HİE Alma Durumuna Göre İş Doyum ve Tutum Düzeylerindeki Farklılaşmaya Yönelik T-Testi Sonuçları*

| | **HİE Alma Durumu** | **N** | $\overline{x}$ | **ss.** | **Sig.** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Doyum | Evet | 89 | 3,75 | ,780 | ,012 | ,000* |
| | Hayır | 124 | 3,35 | ,605 | | |
| Dışsal Doyum | Evet | 89 | 3,31 | ,872 | ,000 | ,000* |
| | Hayır | 124 | 2,69 | ,462 | | |
| Genel Doyum | Evet | 89 | 3,57 | ,767 | ,000 | ,000* |
| | Hayır | 124 | 3,09 | ,505 | | |
| Mes. Gel. İlgi | Evet | 89 | 4,19 | 0,648 | ,010 | ,021* |
| | Hayır | 124 | 3,78 | 0,756 | | |
| Mes. Bağ. | Evet | 89 | 4,38 | 1,000 | ,048 | ,080 |
| | Hayır | 124 | 4,51 | 0,545 | | |
| Mes. Ver. Ön. | Evet | 89 | 3,59 | 0,869 | ,001 | ,000* |
| | Hayır | 124 | 3,09 | 0,803 | | |
| Genel Tutum | Evet | 89 | 3,98 | 0,563 | ,008 | ,001* |
| | Hayır | 124 | 3,63 | 0,605 | | |

*p<.05

Yapılan t – testi sonuçlarına göre; özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleriyle meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken (p<0,05), MÖMTÖ'nün mesleğe bağlılık boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür (p>0,05). Grup ortalamalarına bakıldığında genel eğitim alanında HİE'lere katılmış olan (evet) müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının genel eğitim alanında HİE'lere katılmamış olan (hayır) müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin okul türü ve genel eğitim alanında HİE alma durumu etkileşiminin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeylerine olan etkisini incelemek için Two Way ANOVA testi yapılmış, tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11**

*Okul Türü ve Genel Eğitim Alanında HİE Alma Durumu Etkileşiminin İş Doyum ve Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Two Way ANOVA Testi Sonuçları*

| | Ölçek/Boyut | df | Mean Square | F | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Okul Türü * HİE | İçsel Doyum | 1 | 4,447 | 11,009 | ,001* |
| | Dışsal Doyum | 1 | 14,991 | 30,619 | ,000* |
| | Genel Doyum | 1 | 7,919 | 21,639 | ,000* |
| | Mes. Gel. ve İlgi | 1 | 5,911 | 9,355 | ,002* |
| | Mesleğe Bağlılık | 1 | 2,609 | 5,540 | ,019* |
| | Mes. Ver. Önem | 1 | 11,525 | 15,121 | ,000* |
| | Genel Tutum | 1 | 4,469 | 10,464 | ,001* |

*p<.05

Okul türü - genel eğitim alanında HİE etkileşiminin iş doyum noktasında iş doyumun tüm boyutları ile mesleğe yönelik tutumun tüm boyutlarında anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür (p<0,05). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında yaşandığını tespit etmek için Post – Hoc analizi yapılmış ve tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12**

*Okul Türü ve Genel Eğitim Alanında HİE Alma Durumu Etkileşiminin İş Doyum ve Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Farklılaşma Tablosu Two Way ANOVA Testi Sonuçları*

| | Boyut | HİE | Okul Türü | Okul Türü | MD | SE | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Okul Türü * HİE | İçsel Doyum | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | ,188* | ,073 | ,010* | 1a>1b |
| | | Hayır (2) | | | ,554* | ,082 | ,000* | 2a>2b |
| | Dışsal Doyum | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | -,069 | ,081 | ,394 | 2a>2b |
| | | Hayır (2) | | | ,602* | ,091 | ,000* | |
| | Genel Doyum | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | ,085 | ,070 | ,221 | 2a>2b |
| | | Hayır (2) | | | ,573* | ,078 | ,000* | |
| | Meslek Gel. İlgi | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | -,479* | ,092 | ,000* | 1b>1a |
| | | Hayır (2) | | | -,058 | ,103 | ,573 | |
| | Mesleğe Bağlılık | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | ,204* | ,079 | ,010* | 1a>1b |
| | | Hayır (2) | | | -,076 | ,089 | ,390 | |
| | Mes. Ver. Önem | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | -,120 | ,101 | ,233 | 2a>2b |
| | | Hayır (2) | | | ,468* | ,113 | ,000* | |
| | Genel Tutum | Evet (1) | Devlet Okulu (a) | Özel Okul (b) | -,211* | ,075 | ,005* | 1b>1a |
| | | Hayır (2) | | | ,155 | ,085 | ,067 | |

*p<.05

Okul türü – genel eğitim alanında HİE etkileşiminin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum boyutlarının hangi gruplarında farklılaştığını tespit etmek için yapılan Post – Hoc analizine göre; iş doyumun içsel doyum boyutunda, devlet okullarında görev yapan ve genel eğitim alanında HİE katılan ve katılmayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının özel okullarda görev yapan ve genel eğitim alanında HİE katılan ve katılmayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna benzer şekilde dışsal doyum boyutunda ve genel doyum düzeyinde ise devlet okullarında görev yapan ve genel eğitim alanında HİE'lere katılmamış olan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının özel okullarda görev yapan ve genel eğitim alanında HİE'lere katılmamış olan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aslında devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin

iş doyum düzeylerinin özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinden yüksek olduğu ve genel eğitim alanında HİE faaliyetlerine katılımın aslında iş doyuma bir katkısı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Mesleğe yönelik tutum noktasında bakıldığında; genel tutum düzeyinin ve MÖMTÖ'nün bir boyutu olan meslek gelişimi ve ilgi düzeyinde özel okullarda görev yapan ve genel eğitim alanında HİE'lere katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının devlet okullarında görev yapan ve genel eğitim alanında HİE'lere katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğe bağlılık boyutunda devlet okullarında görev yapan ve genel eğitim alanında HİE'lere katılan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı görülürken, Mesleğe verilen önem boyutunda ise devlet okullarında görev yapan ve genel eğitim alanında HİE'lere katılmayan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

Mesleğe yönelik tutum noktasında; özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimine daha çok önem verdikleri, bunun nedenini ise özel okulların öğretmen seçim kriterlerinde nitelikli öğretmen arayışında oldukları ve özel okullarda tutunma noktasında öğretmenlerin hizmet sürecinde de kendilerini geliştirme çabasında olmalarından kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin sadece müzik eğitimi alanında değil genel eğitim alanında da yeterli olmaları gerekmektedir. Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin genel eğitime yönelik aldıkları HİE faaliyetlerinde öğrendiklerini ders sürecinde uygulayabilmeleri mesleğe bağlanmalarını sağlarken, HİE faaliyetlerinin mesleğe önem verme noktasında etkili olmadığı düşünülebilir.

**Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri genel eğitim alanında aldıkları HİE sayısına göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine yönelik bulguların elde edilmesi için One Way ANOVA testi yapılmıştır.

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin genel eğitim alanında katıldıkları HİE sayısına göre fark olup olmadığı tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13**

*Devlet Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Genel Eğitim Alanında HİE Alma Sayısına Göre İş Doyum ve Tutum Düzeylerine Yönelik One Way ANOVA Testi Sonuçları*

| | **HİE Alma Sayısı** | **N** | **$\overline{x}$** | **ss.** | **Sig.** | **p** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Doyum | 1 Defa | 48 | 3,95 | ,635 | ,035 | ,228 | -- |
| | 2 Defa | 91 | 3,88 | ,562 | | | |
| | 3 Defa | 102 | 3,84 | ,526 | | | |
| | 4 ve üstü | 250 | 4,00 | ,613 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 115 | 3,91 | ,722 | | | |
| Dışsal Doyum | 1 Defa | 48 | 3,24 | ,714 | ,473 | ,069 | -- |
| | 2 Defa | 91 | 3,09 | ,656 | | | |
| | 3 Defa | 102 | 3,18 | ,625 | | | |
| | 4 ve üstü | 250 | 3,32 | ,718 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 115 | 3,29 | ,787 | | | |
| Genel Doyum | 1 Defa | 48 | 3,66 | ,592 | ,057 | ,113 | -- |
| | 2 Defa | 91 | 3,56 | ,534 | | | |
| | 3 Defa | 102 | 3,58 | ,503 | | | |
| | 4 ve üstü | 250 | 3,73 | ,593 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 115 | 3,66 | ,706 | | | |
| Mes. Gel. İlgi | 1 Defa | 48 | 3,97 | 0,761 | ,010 | ,021* | 1>3 |
| | 2 Defa | 91 | 3,58 | 0,844 | | | |
| | 3 Defa | 102 | 3,57 | 0,733 | | | |
| | 4 ve üstü | 250 | 3,77 | 0,796 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 115 | 3,72 | 0,920 | | | |
| Mes. Bağlılık | 1 Defa | 48 | 4,65 | 0,556 | ,048 | ,080 | -- |
| | 2 Defa | 91 | 4,47 | 0,708 | | | |
| | 3 Defa | 102 | 4,59 | 0,574 | | | |
| | 4 ve üstü | 250 | 4,60 | 0,626 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 115 | 4,43 | 0,768 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mes. Ver. Önem | 1 Defa | 48 | 3,91 | 0,908 | ,001 | ,000* | 1>2-3-4 4>3 |
| | 2 Defa | 91 | 3,37 | 0,937 | | | |
| | 3 Defa | 102 | 3,24 | 0,766 | | | |
| | 4 ve üstü | 250 | 3,51 | 0,821 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 115 | 3,56 | 1,003 | | | |
| Genel Tutum | 1 Defa | 48 | 4,06 | 0,646 | ,008 | ,001* | 1>2-3 4>3 |
| | 2 Defa | 91 | 3,65 | 0,717 | | | |
| | 3 Defa | 102 | 3,62 | 0,589 | | | |
| | 4 ve üstü | 250 | 3,81 | 0,640 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 115 | 3,78 | 0,749 | | | |

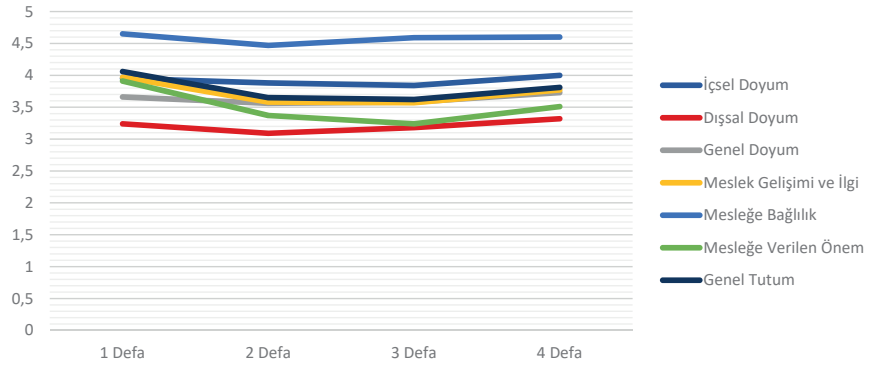
*p<.05

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeylerinin katıldıkları HİE sayısına göre farklılaşmadığı, aynı durumun mesleğe yönelik tutumun boyutu olan mesleğe bağlılık düzeyinde de yaşandığı görülmüştür (p>0,05). Buna karşı MÖMTÖ'nün boyutları olan Meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeyinin HİE'lere katılma sayısına göre farklılaştığı görülmüştür (p<0,05).

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında yaşandığını tespit etmek için yapılan Post – Hoc analizine göre; MÖMTÖ boyutlarına bakıldığında, meslek gelişimi ve ilgi için gene eğitim alanında 1 defa HİE''ye katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının 3 defa katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe verilen önem noktasında, genel eğitim alanında 1 defa HİE'ye katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının 2, 3 ve 4 defa katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından ve genel eğitim alanında HİE'lere 4 defa katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının 3 defa katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Genel tutum düzeyinde ise genel eğitim alanında 4 defa HİE'ye katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının 3 defa katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Grafik 3**

*Devlet Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Genel Eğitim Alanında HİE Durumlarıyla İş Doyum – Tutum Puan Dağılımı*




Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ve MÖMTÖ'nün alt boyutu olan mesleğe bağlılık düzeylerinin katıldıkları HİE sayısına göre farklılaşmadığı grafikten de belli olmaktadır. Meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinin müzik öğretmenlerinin katıldıkları 2'nci HİE'den sonra düşüşe geçtiği görülmüştür. Bu bağlamda genel eğitim alanında yapılan HİE faaliyetlerinin müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeyini ve mesleğe bağlılık düzeyini etkilemediği, bu durumun genel eğitim alanında yapılan HİE faaliyetlerinin niteliğiyle alakalı olacağı düşünülebilir.

**Tablo 14**

*Özel Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Genel Eğitim Alanında HİE Alma Sayısına Göre İş Doyum ve Tutum Düzeylerine Yönelik One Way ANOVA Testi Sonuçları*

| | HİE Alma Sayısı | N | $\bar{x}$ | ss. | Sig. | p | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Doyum | 1 Defa | 18 | 3,71 | ,836 | ,185 | ,000* | 4>2-0 1>0 |
| | 2 Defa | 27 | 3,40 | ,748 | | | |
| | 3 Defa | 8 | 3,61 | ,515 | | | |
| | 4 ve üstü | 36 | 4,06 | ,722 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 124 | 3,35 | ,605 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dışsal Doyum | 1 Defa | 18 | 3,25 | ,908 | ,000 | ,000* | 4>0 |
| | 2 Defa | 27 | 3,00 | ,853 | | | |
| | 3 Defa | 8 | 3,50 | ,640 | | | |
| | 4 ve üstü | 36 | 3,53 | ,871 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 124 | 2,95 | ,462 | | | |
| Genel Doyum | 1 Defa | 18 | 3,53 | ,797 | ,015 | ,000* | 4>2-0 |
| | 2 Defa | 27 | 3,24 | ,770 | | | |
| | 3 Defa | 8 | 3,56 | ,550 | | | |
| | 4 ve üstü | 36 | 3,85 | ,710 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 124 | 3,09 | ,505 | | | |
| Mes. Gel. İlgi | 1 Defa | 18 | 4,06 | 0,596 | ,020 | ,000* | 4>0 |
| | 2 Defa | 27 | 4,04 | 0,743 | | | |
| | 3 Defa | 8 | 4,02 | 0,553 | | | |
| | 4 ve üstü | 36 | 4,42 | 0,572 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 124 | 3,78 | 0,756 | | | |
| Mes. Bağlılık | 1 Defa | 18 | 4,31 | 1,260 | ,004 | ,603 | -- |
| | 2 Defa | 27 | 4,49 | 0,724 | | | |
| | 3 Defa | 8 | 4,50 | 0,777 | | | |
| | 4 ve üstü | 36 | 4,30 | 1,101 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 124 | 4,51 | 0,545 | | | |
| Mes. Ver. Önem | 1 Defa | 18 | 3,67 | 1,132 | ,013 | ,000* | 4>0 |
| | 2 Defa | 27 | 3,31 | 0,876 | | | |
| | 3 Defa | 8 | 3,32 | 0,723 | | | |
| | 4 ve üstü | 36 | 3,81 | 0,685 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 124 | 3,09 | 0,803 | | | |
| Genel Tutum | 1 Defa | 18 | 3,94 | 0,620 | ,079 | ,000* | 4>0 |
| | 2 Defa | 27 | 3,82 | 0,645 | | | |
| | 3 Defa | 8 | 3,82 | 0,458 | | | |
| | 4 ve üstü | 36 | 4,15 | 0,451 | | | |
| | HİE Almadım (0) | 124 | 3,63 | 0,605 | | | |

*p<.05

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyum dışsal doyum ve genel doyum düzeylerinin genel eğitim alanında katıldıkları HİE sayısına göre farklılaştığı görülmüştür (p<0,05). Aynı şekilde meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen

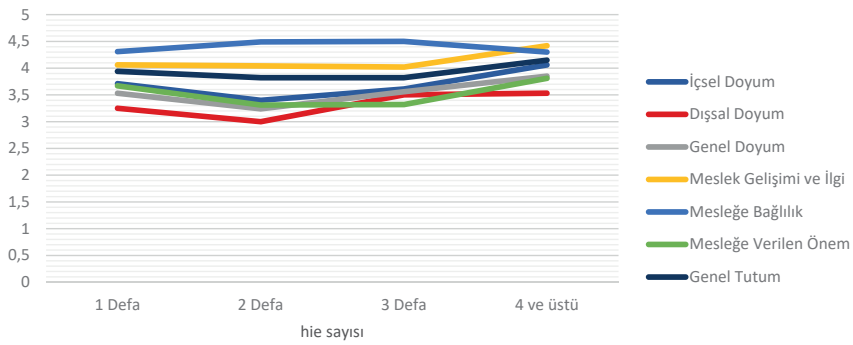
önem ve genel tutum düzeyinin genel eğitim alanında katıldıkları HİE sayısına göre farklılaştığı görülürken (p<0,05), MÖMTÖ'nün mesleğe bağlılık düzeyinde farklılaşma olmadığı görülmüştür (p>0,05).

Yapılan Post – Hoc analizine göre; iş doyumun içsel doyum boyutunda, genel eğitim alanında 4 ve üstü sayıda HİE'lere katılan ve en az 1 defa katılan müzik öğretmenlerinin içsel doyum puan ortalamalarının, genel eğitim alanında HİE'lere katılmayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna benzer şekilde, genel eğitim alanında 4 ve üstü sayıda HİE'lere katılan müzik öğretmenlerinin dışsal doyum puan ortalamalarının, hiç katılmayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken, genel doyum noktasında 4 ve üstü sayıda HİE'lere katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının 2 defa katılan ve hiç katılmayan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tutum düzeyine bakıldığında, meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeylerinde genel eğitim alanında 4 ve üstü sayıda HİE'lere katılan müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının genel eğitim alanında HİE almamış müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

**Grafik 4**

*Özel Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Genel Eğitim Alanında HİE Durumlarıyla İş Doyum – Tutum Puan Dağılımı*




Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeylerine yönelik dağılım grafiğinde, içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin katıldıkları 2'nci HİE'ye kadar aşağı doğru hareket etmiş olsa da 2'nci HİE'den sonra yükseldiği görülmüştür. Buna benzer şekilde MÖMTÖ'nün meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem boyutları ve genel tutum düzeyinin de ilk etapta düşüşte olduğu, 2'nci HİE'den sonra yükseldiği görülmek-

tedir. MÖMTÖ'nün mesleğe bağlılık boyutunun en yüksek ortalamaya sahip boyut olduğu istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülse de 3'üncü HİE'den sonra düştüğü görülmektedir.

Bu bağlamda genel eğitim alanında yapılan HİE faaliyetlerinin özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerini etkilediği, katıldıkları HİE sayısının artması sonucunda hem mesleki anlamda kendilerini geliştirdikleri hem de daha tercih edilebilir düzeye geldikleri için mesleğe yönelik tutum düzeylerinin ve HİE faaliyetlerinde öğrenilenlerin uygulanmasından ötürü iş doyumlarının yükseldiği düşünülebilir.

## Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri HİE eğitim alma ve HİE'lere katılma durumlarına göre incelenmiştir. Bu bağlamda HİE durumuna göre iş doyum ve tutum düzeyleri önce devlet – özel okul türüne göre ayrı ayrı kendi içlerinde, sonra iki yönlü olarak okul türü – HİE alma durumu etkileşimiyle incelenmiştir. Bu sayede hem müzik eğitimi alanında hem de genel eğitim alanında yapılan HİE faaliyetlerinin devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeyleri üzerinde etkisi tespit edilmiştir.

Hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ve müzik öğretmenliğine yönelik genel tutum düzeyleri ile alt boyutları olan meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem düzeylerinin, müzik eğitimi alanında HİE almış olan müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı fakat devlet okullarında görevli müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin genel eğitim alanında HİE alma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Bümen, Alev, Çakar, Gonca ve Veli (2012) Gültekin, Aktay ve Gültekin (2018) Saracaloğlu, Çırakoğlu ve Akay (2016) öğretmenlerin mesleki çalışmaları yararlı gördüklerini, buna rağmen bazı öğretmenlerin bu çalışmaları verimsiz, zaman kaybı yaşatan, plansız ve amaçsız, ihtiyaçtan uzak ve etkisiz olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin genel eğitim alanında yapılan HİE faaliyetlerine katılma durumuna göre farklılaşmaması, müzik öğretmenlerinin bu HİE faaliyetlerine yönelik görüş ve tutumlarıyla ilgisi olabileceği düşünülmektedir. Buna karşın özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile alt boyutlarının ve müzik öğretmenliğine yönelik genel tutum düzeyleri ile alt boyutları olan meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem düzeylerinin genel eğitim alanında HİE alan müzik öğretmen-

leri lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Hem devlet okullarında hem de özel okullarda çalışan müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeyinde bir farklılaşma olmadığı, bunun nedeninin ise müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık puan ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu ve mesleğe yüksek düzeyde bağlı oldukları şeklinde açıklanabilir.

Okul türü – müzik eğitimi alanında HİE etkileşiminin dışsal doyum ve genel doyum düzeylerinde ve müzik öğretmenliğine yönelik tutumun mesleğe bağlılık düzeyinde farklılaşma yarattığı görülmüştür. Dışsal doyumda müzik eğitimi alanında HİE almayan, mesleğe bağlılık boyutunda ise HİE alan devlet okulu müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı, genel doyumda ise devlet okullarında görev yapan ve müzik eğitimi alanında HİE alan - almayan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul türü ve genel eğitim alanında HİE etkileşiminin iş doyum ve müzik öğretmenliğine yönelik tutumun tüm boyutlarında farklılaştığı görülmüştür. İçsel doyum düzeyinin devlet okullarında görevli, genel eğitim alanında HİE alan ve almayan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı, dışsal ve genel doyum düzeyinin ise genel eğitim alanında HİE almayan devlet okullarında görevli müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı görülmüştür. Bu durumun devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin özel okullarda görevli müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabileceği düşünülmektedir. Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum noktasında ise; meslek gelişimi ve ilgi ile genel tutum düzeyinin özel okullarda görevli ve genel eğitim alanında HİE almış olan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özel okullarda görevli müzik öğretmenlerinin meslek gelişimine daha çok önem verdikleri düşünülebilir.

Koruklu vd. (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerini HİE faaliyetlerine katılma/katılmama ve yeterli bulma/bulmama durumuna göre incelemiş, iş doyumun HİE faaliyetlerine katılan ve yeterli bulan öğretmenlerin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmanın; Koruklu vd'nin (2013) araştırmasıyla, müzik eğitimi alanında HİE faaliyetlerine yönelik elde edilen bulgularla örtüştüğü, genel eğitim alanındaki HİE faaliyetler yönünden elde edilen bulgularla kısmen örtüştüğü görülebilir.

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumun mesleğe bağlılık dışındaki alt boyutların, müzik eğitimi alanında katıldıkları HİE sayısına göre farklılaştığı, bu alanda HİE'lere katılmamış müzik öğretmenlerinin aleyhine sonuç verdiği görülmüştür. Fakat puan ortalamalarıyla oluşturulan grafik incelendiğinde dışsal doyum düzeyi-

nin 3'üncü HİE'den sonra düşmeye başladığı tespit edilmiştir. Dışsal doyumun parametreleri incelendiğinde çalışma ve çalışma koşulları ile ücret boyutlarında doyum düzeyinin düşebileceği, başka bir deyişle müzik eğitimi alanında yapılan HİE faaliyetlerinde öğrenilen bilgi ve becerilerin devlet okullarında müzik dersine yönelik yaşandığı düşünülen imkânsızlıklardan ötürü uygulanamadığı, ücret noktasında ise müzik eğitimi alanında yapılan HİE faaliyetlerinin maddi olarak bir getirisinin olmadığı ve bu durumlardan ötürü dışsal doyumda bir süre sonra tatminsizliğin başladığı düşünülebilir.

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve alt boyutları ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve mesleğe bağlılık dışındaki alt boyutların müzik eğitimi alanında katıldıkları HİE sayısı bakımından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre müzik eğitimi alanında 4 ve üstü sayıda HİE'ye katılan müzik öğretmenleri lehine bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Puan ortalamalarına göre oluşturulan grafiğe göre; iş doyum alt boyutları ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumun meslek gelişimi ve ilgi alt boyutu dışındaki tüm boyutların 2'nci HİE'den sonra yükseldiği görülmüştür. Mesleğe bağlılık düzeyinde ise 3'üncü HİE'den sonra düşüş yaşandığı buna rağmen puan ortalamasının halen yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2021), müzik öğretmenlerinin iş doyumun düzeylerini Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Milli Eğitim Müdürlüklerince (MEM) verilen HİE faaliyetlerine göre incelemiş, MEB tarafından yapılan HİE faaliyetlerinin sosyal haklar ve ödül boyutlarında, MEM tarafından yapılan HİE faaliyetlerinin ise sadece ödül boyutunda farklılaşma yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Minnesota iş doyum ölçeğinde sosyal haklar boyutunun dışsal doyum, ödül boyutunun ise içsel doyum parametreleri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Devlet okullarında görevli müzik öğretmenlerinin zaten devlet bünyesinde kadroya sahip oldukları bu nedenle sosyal haklarını elde ettikleri bilinmekte, bu nedenle dışsal doyum düzeyleri hem müzik eğitimi alanında hem de genel eğitim alanında yapılan HİE faaliyetlerinde ya düştüğü ya da sabit kaldığı düşünülebilir. Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin ise sosyal haklar noktasında bir takım sorunlar yaşadığı, aldıkları HİE'lerle niteliklerini geliştirerek özel kurumlarda daha tercih edilebilir oldukları ve sosyal haklarını elde ettikleri düşünülebilir. Bunun dışında müzik öğretmenlerinin ödül beklentisi içerisinde oldukları, gerek müzik eğitimi alanında gerekse genel eğitim alanında katıldıkları HİE'lerden sonra aldıkları teşekkür belgesi, sertifika, katılım belgesi vb. belgelerin müzik öğretmenlerini meslek yönünden motive ettiği düşünülebilir.

Deniz (2020), Önen vd. (2009), Öztürk ve Sancak (2007) HİE faaliyetlerinin, çalışanların hem mesleki anlamda hem de kişisel anlamda olumlu etkilerinin olaca-

ğını tutum ve iş doyumlarının arttıracağını ifade etmiştir. Araştırma, Deniz'in (2020), Önen vd.'nin (2009) ve Öztürk ve Sancak'ın (2007) birçok noktada görüşlerini desteklediği, elde edilen sonuçların bu görüşlerle örtüştüğü söylenebilir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlara göre; devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi alanında almış oldukları HİE'lerin iş doyumuna ve mesleğe yönelik tutuma etkisi olduğu, müzik öğretmenlerinin alan ve alan eğitimi noktasında katılmış oldukları HİE sayısı ile iş doyumun ve tutumun birçok boyutu arasında ilişki olduğu genellemesine ulaşılmıştır. Bu bağlamda aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

1. Müzik öğretmenlerinin hem müzik eğitimi alanında hem de genel eğitim alanında HİE ihtiyaçlarının belirli periyodlarla tespit edilmesi ve müzik öğretmenlerine verilecek olan HİE faaliyetlerinin ihtiyaca yönelik düzenlenmesi, müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin geliştirilmesi ve müzik öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarıyla ile ilgili olarak MEB'e fikir vermesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Müzik öğretmenlerinin gerek genel eğitim alanında gerekse müzik eğitimi alanında yapılan HİE faaliyetlerine yönlendirilmeleri; hem meslek gelişimi hem kişisel gelişim hem de iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri açısından faydalı olacaktır.
3. İş doyumunun boyutlarından birinin de ödül boyutu olduğu görülebilir. Bu bağlamda HİE'lere katılan müzik öğretmenlerine (hatta tüm öğretmenlere) katılım belgesi, teşekkür belgesi, sertifika vb. belgelerin verilmesinin, hem HİE faaliyetlerine katılımı pekiştireceği, hem de iş doyumunu yükselteceği düşünülmektedir.
4. Müzik öğretmenlerinin HİE'lere ve mesleki çalışmalara yönelik tutumları, bakış açıları, beklentileri ve memnuniyet durumları belirlenerek bu faaliyetlerin planlanması yararlı olacaktır.

## Kaynakça

Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *7*(7), 329–348.

Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2018). *Social psychology* (10th Ed.). Pearson Education Limited.

Atayeter, F. (2019). *Müzik öğretmenlerinin müzik performans kaygılarının ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bizer, G. Y., Barden, J. C., Petty, R. E. (2006). Attitudes. *Encyclopedia of Cognitive Science*.

Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U., Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, *42*(194), 31–50.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Can, H., Akgün, A., Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve* özel kesimde personel yönetimi. Siyasal Kitabevi.

Çiftci, E. (2008). *Türkiye'de milli eğitim bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davis, K. (1989). *Human behavior at work: Organizational behavior*. McGraw-Hill Inc.

Deniz, M. (2020). *Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile çalışan iş doyumu ve performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Özel hastane örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dursun, Y. (2015). *Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ile yaşam ve iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. Stanford.

Gültekin, M., Aktay, E. G., ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *8*(2), 482–513.

Guo, L., Wang, B. (2017). What determines job satisfaction of teachers in universities? *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(8), 5893–5903.

Himmelfarb, S., Eagly, A. H. (1974). *Readings in attitude change.* John Wiley & Sons.

Hoppock, R. (1935). Job satisfaction. In *Job satisfaction.* Harper.

İnandık, Z. (2010). *Müzik öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin farklı demografik özelliklere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İpek, M. E. H. (2018). *Müzik öğretmenlerinin okullardaki sosyal sermaye algısının iş doyumlarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

Judge, T. A., Zhang, S. C., and Glerum, D. R. (2020). Job satisfaction. *Essentials of Job Attitudes and Other Workplace Psychological Constructs*, 207–241.

Kabakcı, B., Güdek, B. (2020). Müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, *7*(59), 2718–2730.

Karabulut, D. C. (2019). *Müzik öğretmenlerinin mesleki doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Karasolak, K., Tanrıseven, I., and Konokman, G. Y. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 997–1010.

Khan, M. M. A., Rashed, C. A. A., Saha, S., Islam, A. (2017). what makes employees satisfied with their jobs. *Review of General Management*, *26*(2).

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö., Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(25).

Krech, D., Crutchfield, R. S. (1948). T*heory and problems of social psychology*. McGraw-Hill.

Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*, 151–161.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, *4*(4), 309–336.

Oktay, Ç. (2019). *Müzik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 9–23.

Öztürk, M., Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarinin çalişma hayatina etkileri. *Journal of Yaşar University*, *2*(7), 761–794.

Öztürk, Ö. (2021). Müzik öğretmenlerinin iş doyumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Journal of International Social Research*, *14*(77).

Parke, M. (2018). Does ıt work for you? *London Business School Review*, *29*(1), 14–17.

Peters, G. D., Miller, R. F. (1982). *Music teaching and learning*. Longman Publishing Group.

Petty, R. E., Cacioppo, J. T. (1996). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches.-boulder, colorado, cumnor hill*. Oxford: Westview Press, a member of the Perseus Books Group.

Saracaloğlu, A. S., Çırakoğlu, M., Akay, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin "mesleki çalışma sürecine" ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 618–636.

Selimoğlu, Ö. G. E., Yılmaz, Ö. G. H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalişşanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, *5*(1), 3–23.

Talşık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağıntının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(37), 1–14.

Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara Üniversitesi, Yayın No:94.

Üzümlü, S. (2019). *Özel okullarda ve devlet okullarindaki müzik eğitiminin farkli değişkenler açisindan karşilaştirmali olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Vroom, V. H. (1964). Work & motivationt John Wiley. *New York*.

Weiss, D. J., Dawis, R. V, England, G. W., Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. https://www. psych. umn. edu/psylabs/vpr/pdf_files/Monograph% 20XXII% 20-% 20Manual% 20for% 20the% 20MN% 20Satisfaction% 20Questionnaire. pdf

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Detay Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2019). *Devlet okullari ve özel okullarda çalişan ortaokul müzik öğretmenlerinin çalişma şartlarina yönelik durum değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

# Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Kitaplarındaki İzmir Türkülerinin Kullanım Durumlarının Değerlendirilmesi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Ender Can DÖNMEZ**[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Müzik Bölümü, endercandonmez@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6004-3825.

Gönderilme Tarihi: 19.12.2022 Kabul Tarihi: 12.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1221044

**Atıf:** "Dönmez, E. C. (2024). Güzel sanatlar lisesi bağlama kitaplarındaki İzmir türkülerinin kullanım durumlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 53* (242), 793-808. DOI: 10.37669/milliegitim.1221044"

***Öz***

*Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama kitaplarında yer alan İzmir türkülerini konu edinen bu çalışma betimsel türde bir çalışmadır. Araştırmanın verilerine ulaşabilmek için 'Dokuman Analizi', ulaşılan verilerin analiz edilmesi için 'İçerik Analizi' yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma 9, 10,11 ve 12. Sınıf Bağlama ders kitapları ve kitapların içerisindeki 7 İzmir türküsü ile sınırlandırılmıştır. Çalışma içerisinde İzmir türkülerine, müzik eğitimi materyali olarak kullanılma durumları açısından bakılmaya çalışılmıştır. Ayrıca İzmir türkülerinin müziksel özelliklerine dikkat çekilerek müzik eğitiminin farklı boyutlarında eğitim materyali olarak kullanılabilir oldukları ortaya konulmak istenmiştir. İzmir türkülerine yönelik yapılan incelemede elde edilen verilere göre; kitaplarda il merkezi ve Bergama'ya ait olmak üzere 7 türküye yer verildiği ve sınıf bazında, en çok türküye 11. Sınıf seviyesinde, en az ise 12. Sınıf seviyesinde yer verildiği görülmüştür. Türkülerin tamamının Kırık Hava türünde, ağırlıklı olarak 9 zamanlı usûllerde ve 7 farklı makamdan olduğu, türkülerin kitaplarda, 'Dağarcık' ve 'Zeybek Tavrı' başlıkları altında değerlendirildiği anlaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; İzmir türkülerinin farklı sınıf seviyelerinde yer aldığı, Bağlama eğitiminde Zeybek Tavrı eğitimi ve repertuar amaçlı kullanılabildiği ve bunun yanında müzik eğitiminin çeşitli boyutlarında da İzmir türkülerinden faydalanılabileceği ulaşılan sonuçlar arasındadır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *İzmir türküleri, bağlama, bağlama eğitimi, müzik, müzik eğitimi*

# Evaluation of Use Cases of İzmir Folk Songs in Fine Arts High School Baglama Books

***Abstract***

*This study, which deals with the İzmir folk songs in the Bağlama books of the Fine Arts High School, is a descriptive study. 'Document Analysis' methods were used to access the data of the research, and 'Content Analysis' methods were used to analyze the data reached. The study is limited to 9th, 10th, 11th and 12th Grade Bağlama books and 7 İzmir folk songs in the books. In the study, it has been tried to examine İzmir folk songs in terms of their use as music education material. In addition, by drawing attention to the musical characteristics of İzmir folk songs, it is aimed to reveal that they can be used as educational material in different dimensions of music education. According to the data obtained in the analysis of İzmir folk songs; it has been seen that 7 folk songs belonging to the city center and Bergama are included in the books. On the basis of grade, it was seen that folk songs were given the most at the 11th Grade level, and the least at the 12th Grade level. It has been understood that all of the folk songs are in Kırık Hava type, predominantly in 9-beat tempos and in 7 different tones. It has been understood that the folk songs are evaluated under the titles of 'repertoire' and 'Zeybek Tavrı' in the books. According to the findings obtained; It is among the results that İzmir folk songs can be used at different grade levels, that they can be used for Zeybek Tavrı education and repertoire in Bağlama education, and that İzmir folk songs can also be used in various dimensions of music education.*

***Keywords:*** *İzmir folk songs, baglama, baglama education, music, music education*

## Giriş

Türk Halk Müziği, yüzyıllardan beri Türk insanının günlük hayatı içerisinde işlevsel olarak kullandığı bir müzik türüdür. Anadolu insanının duygu ve düşüncelerini barındırması ve ifade etmesi açısından önem taşıyan halk müziği, konularını da yine insanların yaşantılarından almaktadır. Özbek'e (2014, s. 986) göre "Halk türküleri insanoğlunun başından geçen olayları; bunların toplum içindeki iz ve yansımalarını; aşk, hasret, gurbet gibi insanlığın ortak duygularını; mertlik ve kahramanlık gibi milli özü ve tarihi olayları işler; bu olayları yaşayan ya da böylesine duygular taşıyan kişiler tarafından yakılır."

Aşk, sevgi, özlem, ayrılık, gurbet, kahramanlık gibi insana ait duygu ve yaşantılar halk müziğinin öne çıkan konuları olmakla birlikte; doğa olayları, iklim şartları, coğrafi özellikler gibi çevresel etkenler de yine halk müziğinin konuları içerisinde yer bulmuştur. Gerek insana ait duyguların gerekse çevreye ait etkenlerin, konusunu

oluşturmasından ötürü halk müziği; içerik çeşitliliği ve anlatım özellikleri açısından bir zenginlik sunmaktadır. Bunun yanı sıra Anadolu'nun coğrafi olarak Doğu ile Batı arasında bir köprü olması, farklı kültürler için hem bir geçiş noktası hem de kalıcı bir yurt haline gelmesi kültürel çeşitliliğin, içerik çeşitliliğinin artmasındaki nedenler arasında sayılabilmektedir. Bu özelliklerinden dolayı Türk Halk Müziği; farklı kültürlere ait Anadolu insanlarının her birinin, içerisinde kendilerine ait duygu ve düşünce unsurlarını bulduğu, sınırları üretildiği coğrafyayı ve üreten insanları aşan bir kültür hazinesi haline gelmektedir.

Kültürel çeşitlilikle birlikte halk müziği ezgilerinin, yani türkülerin içerisinde taşıdığı iletilerin insana dair yalın duygu ve düşünceler olması, gerek müzik açısından gerekse söz açısından anlaşılır olması, doğal bir üretim süreci içerisinde oluşturulması, geçmişinin yüzyıllara yaslanmasından ötürü tüm zamanların izlerini taşıyarak, birikimlerle meydana gelmesi ve bir nevi tarihe şahitlik etmesi gibi nedenlerden ötürü de, geniş toplum kitlelerinde dinleyiciler ve icracılar bulmakta ve toplumun hemen her kesimi tarafından da benimsenmektedir. Özbek (2014, s. 986) bu durumu şöyle açıklamaktadır: "Sanat müziğini etkileyen, ona ulusal tat ve renk veren halk müziği, anlatımındaki yalınlığı ve daha kolay anlaşılır nitelikte olması nedenleriyle diğer müziklere göre daha geniş bir toplum kesimi tarafından benimsenmiştir."

Bir başka noktadan bakıldığında ise halk müziğinin yansıtıcı, açıklayıcı özelliklerini görmek mümkündür. Hakalmaz'a göre (2014, s. 994), "Türk Milleti yaşadığı her şeyi türkülere dökmüştür. Türkülere yöreleriyle ilgili her soruyu yöneltebilir ve cevabını da alabilirsiniz. O yöre hakkında: şivesi, yaşadıkları, ekolojik durumu vs. gibi bilgileri edinebilirsiniz". Gerek türküleri icra edenlerin gerekse türküleri dinleyenlerin, çeşitli açılardan türkülerde kendilerine ait izler bulması, türkülerin; ait olduğu yörenin özelliklerini, türküleri oluşturan kişilerin duygu ve düşüncelerini yansıtması gibi özelliklerin, halk müziğinin geniş kitlelere yayılmasında, sevilmesinde ve yüzyıllarca yaşamasında önemli etkenlerden bazıları olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Özbek'e (2014, s. 986) göre "halk müziği halkın estetik eğilimlerini yansıtan, bir yandan halkın yarattığı, öte yandan sevdiği ve benimsediği, çoğunlukla dinlediği müziktir." Tura'ya (1988) göre; "halk müziği Türk milletinin gönlünde doğan, vicdanında yeşeren ve çiçek açan; hafızasında yaşayan kutsal bir varlık gibidir." (aktaran Özbek, 2014, s.984). "Halk türküsü, başlangıçta bir kişinin, hafızasında var olan halk işi ezgi ve söz kalıplarından yararlanarak, bazen sözü, bazen ezgiyi değiştirerek, bazen de yine halk işi olmak kaydıyla özgün olarak ortaya koyduğu; dilden dile dolaşırken değişikliğe uğrayan, zaman içinde kişisel izlerin silinmesi sonucu ortak özellik taşıyan ezgili ve biçimli sözlerdir" (Özbek, 2014, s. 986). Türk

milletinin gönlünde doğan, dilden dile dolaşan bu kültür hazinesi, yine Türk milletinin gönlünü, zihnini yurt edinerek yeni nesillere aktarılmakta ve yaşatılmaktadır.

İnsanların duygu ve düşüncelerini yansıtan, içeriğinde insana dair hemen hemen tüm izleri taşıyan halk müziği, yöreden yöreye farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını, müziği üreten insanların düşünce iklimlerinin zenginliklerinden aldığını söylemek mümkündür. Ülkemizin hemen her yöresinde yaşayan insanlar, kendi yörelerine ait söz, müzik ve usûller üreterek, yöreler arası çeşitliliği yüksek bir halk müziği yaratabilmişlerdir. Kimi yörelerde 4 zamanlı kimi yörelerde 5, 7, 9 zamanlı aksak eserlerin ağırlıkta olduğunu, kimi yörelerde bazı makamların ön plana çıktığını görmek mümkündür. Üretilen müzikler, türküler yine yörelere has söyleme ve çalma üslubu ile icra edilerek, bölgesel aidiyetin belirleyici unsurlarından olan ağız ve tavır kavramlarının ortaya çıkmasına olanak sağlamışlardır. Türkülerin çalındığı çalgılar da yine bölgesel aidiyetin belirleyici unsurları arasında yer almışlardır. Türkiye'nin hemen her bölgesinin müzikâl açıdan belirgin özelliklerinin olması, bölgelerin kendilerine has müzik kültürleri taşıması bahsedilen çeşitliliğin sonucu olarak görülebilir.

Ege Bölgesi; bölgelerimiz içerisinde, müzik kültürü açısından zengin ve belirgin özellikleri olan bölgelerimizden birisidir. İzmir'in de içinde bulunduğu Ege Bölgesi'nde ağırlıklı olarak zeybek oyunları ve zeybek müzikleri görülmekle birlikte, çeşitli tür müziklerin de yaygın olarak görüldüğü bilinmektedir. "Zeybek oyunları Türkiye'nin batısından doğusuna doğru azalan bir etkiyle Ege Bölgesi'nin tamamında, Akdeniz Bölgesinin büyük bir bölümünde, Marmara Bölgesi'nin ağırlıklı Anadolu yakasında, Batı Karadeniz ve İç Anadolu'nun bazı bölgelerinde halen yaygın olarak oynanmaktadır. Batı Anadolu'da halk tarafından çalınan ve oynanan bu oyunlara 'Zeybek Oyunları', 'Zeybek Havası' denilmektedir." (Özbilgin, 2014, s.16) Zeybek türü türkülerin egemen olduğu İzmir ve yöresine müzik kültürü açısından bakıldığında; makam ve usûl yönünden çeşitliliğin bulunduğu, bunun yanı sıra bölge genelinde zeybeklerin icra edilmesinde kullanılan çalgılar anlamında da çeşitliliğin olduğunu söylemek yanlış olmaz.

"Zeybek müziğine eşlik eden sazlar incelendiğinde halk müziğinin icrasında kullanılan pek çok enstrümanın zeybek oyunlarına da eşlik ettiğini görmekteyiz. Zeybek oyunları genellikle davul-zurna eşliğinde oynanır. Özellikle kapalı ortamlarda oynanan zeybek oyunlarına ince saz denilen; Bağlama ailesi, Cümbüş, Keman, Kabak Kemane, Klarnet, Kaval, Sipsi, Def, Dümbelek sazlarının bir bölümünden oluşan çeşitli kombinasyonların eşlik ettiği de görülür. Yörelere göre davul ve zurnanın; tek davul tek zurna, tek davul–çift zurna, çift davul-çift zurna olarak değişik sayıda müzisyenle çalındığı tespit edilmiştir. Zeybek oyun müziğinde, en yaygın görülen şekil iki zurnacının, davul ya da davullar eşliğinde zeybek ezgisini çalmasıdır. Çift

davullu bir ortamda, davulcular tokmak ve çırpıyı aynı anda davula vurmaya azami özen gösterirken, çift zurnanın kullanıldığı durumda her zaman, zurnacının biri ezgisel yapıyı sürdürürken diğeri karar sesinde dem tutar. Zeybek yöresinde görülen davullar genellikle yaklaşık elli cm. genişliğinde ve geniş kasnaklıdır. Zurnalar ise bölgelere göre farklı boyutlardadır" (Özbilgin, 2014, s.18).

Batı ve Güney Batı Anadolu'nun müzik kültürüne, zeybek dışında kalan müzik türleri açısından bakıldığında ise karşımıza yine zengin örneklerin çıktığını görebilmekteyiz. Öztürk'e (2003, s.148) göre:

"Zeybek örneklerine çokça rastlanan Anadolu'nun Batı ve Güneybatı kesimlerinde, zeybek türü dışında çeşitli halk müziği türleriyle de karşılaşılmaktadır. Sözgelimi oyun havası karakterindeki ezgilere 'Kırık Hava, Kaşık Havası, Sallama, Oyun Havası, Abdal Havası, Koşma' gibi isimler verilirken, 'Güvende, Bengi, Zotlatma, Dattiri, Gakgili, Dımıdan, Köroğlu, Semah Ve Mengi' gibi dans türündeki örnekler en çok görülenlerdir. Uzun Hava karakteri içinde, 'Gurbet Havası, Boğaz Havası, Kerem, Garip, Avşar Havası, Aydost, Türkmen Bozlağı, Avşar Bozlağı' gibi türler görülmektedir. Kerem, Garip, Köroğlu gibi örneklere, usûllü olarak da rastlanabilmektedir. Yine usûllü örneklerden bir kısmını da Alevi Türkmenlerin (Tahtacı) icra ettikleri deyişler oluşturmaktadır."

Yapılan araştırmaların ortaya koyduğu şekilde, Batı ve Güney Batı Anadolu, gerek zeybek gerekse zeybek dışında kalan diğer halk müziği türleri açısından zenginlik göstermektedir. Bunun yanı sıra bölgenin; makam, usûl ve çalgı açısından da zengin bir içeriğe sahip oluğu anlaşılmaktadır. Batı Anadolu'ya iller özelinde bakıldığında, Manisa, Muğla, Aydın, Denizli gibi şehirlerin yanında İzmir'in de gerek zeybekler gerekse diğer müzik türlerinin makam, usûl ve çalgı unsurları açısından öne çıktığını görmek mümkündür.

Ege Bölgesi'nin önemli şehirlerinden birisi olan İzmir, kültürel olarak bölge özelliklerini barındırmakla beraber kendi içinde taşıdığı unsurlar ile de müzik kimliği açısından çeşitlilik göstermektedir. Şehirde yaşayan farklı etnik kimlikler, dini inançlar ve coğrafi unsurlar, İzmir kültürünü tarihsel süreçte çeşitlendirmiş ve şekillendirmiştir. Altınay (2012), İzmir'in çokkültürlü bir yapısı olduğunu ve gerek etnik kimlikler gerekse inanç kimliklerinin İzmir'in müzik kimliğine yansıdığını aktarmaktadır. Bu durum İzmir'de farklı müzik formlarının da gelişmesine ve çeşitlenmesine olanak sağlamıştır.

Batı Anadolu'da, Türkiye'nin batı ucunda yer alan İzmir; Ege Bölgesi içerisinde yer alan komşu şehirleri Muğla, Aydın, Manisa ve kuzeyde Balıkesir'in de içinde bulunduğu zeybek kültürü etkisinin görüldüğü şehirlerdendir. Zeybeklerin, 19.

yüzyıldan itibaren bölgenin müziği ve halk dansları açısından etkili oldukları görülmektedir. Zeybek oyunlarının birçoğu tek kişilik özelliktedir ve ezgiler dokuz zamanlı usûllerden oluşur. İzmir yöresi zeybekleri ses aralığı olarak bir oktavın üstündedir ve ezgiler genellikle yanaşık seslerden oluşur. Zeybek ezgileri genellikle makam açısından inici bir seyir izler. Zeybek ezgilerinde karar sesleri; çoğunlukla Sol, La ve Si sesleridir. Ezginin hızına bağlı olarak zeybekler; Ağır, Ağırca ve Kıvrak Zeybekler gibi isimlerle gruplandırılırlar. Zeybek oyunları genellikle Bağlama, Davul – Çift Zurna veya Klarnet ile çalınır. Ayrıca zeybek oyunlarının icrasında Dilsiz Kaval, Üç Telli, Kabak Kemane, Çığırtma, Sipsi gibi çalgıların da kullanıldığı görülür. İzmir, çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Çokkültürlü yapıdan dolayı, bölgede zeybek ezgileri ile birlikte Bengi, Güvende, Semah ve Mengi gibi halk müziği türlerinin yanı sıra Ağıt ve Gurbet Havaları gibi halk müziği türleri de bulunmaktadır (İzmir İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, t.y.).

Gerek Ege Bölgesi gerekse İzmir'in müzik kültürünü tanımlamak açısından verilen bilgiler, hem bölgenin hem de İzmir'in içerdiği müzik kültürünü çeşitli açılardan ele almayı ve incelemeyi mümkün kılmaktadır. İnceleme konusu olan açılardan birisi de İzmir türküleridir.

Müzik kültürünün önemli parçalarından birisi olan türküler taşıdıkları kültürel öğeler, sanatsal değerler, icra teknikleri, teorik temeller, edebi özellikler gibi boyutlardan dolayı farklı disiplinler altında incelenebilmektedir. Bu özelliklerinden ötürü birçok çalışmaya da konu olmaktadırlar. Bu çalışmada İzmir türküleri incelemeye değer diğer özelliklerinin yanında eğitsel olarak ele alınmış ve müziğin boyutları içerisinde icra, teori, repertuar gibi birçok açıdan incelenebilecek olan İzmir türküleri bu çalışma içerisinde, eğitim açısından incelenmek istenmiştir.

Türk Halk Müziği eserleri, müziğin icra boyutunun öznesi olmakla birlikte aynı zamanda müzik eğitiminin de önemli bir öznesidir. Müzik eğitimi içerisinde; çalgı eğitimi, teori eğitimi, koro eğitimi, işitme eğitimi gibi alanlarda halk müziği eserlerinden faydalanılabilmektedir. Bu çalışma içerisinde de İzmir türkülerinin müzik eğitimi/çalgı eğitimindeki kullanım durumu ve kullanım amaçları ortaya çıkarılarak, türkülerin; özelliklerinin de tespitiyle, müzik eğitiminde yeni kullanım alanlarına yönelik öneriler ortaya konmak istenmiştir.

Çalışmanın literatürü oluşturulurken; "kitap incelemesi, türkü incelemesi ve İzmir türkülerinin incelenmesi" olmak üzere 3 başlık altında tarama yapılarak, literatür oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan taramanın sonucunda; Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama dersi kitaplarının incelenmesini (Akbaş, Kaleli ve Özdek, 2021), çeşitli illere ait türkülerin incelenmesini (Altıparmakoğlu, 2010; Kurtaslan ve

Yücetoker, 2013; Şengül ve Terzioğlu, 2015; Sert, 2017; Erdem, 2018; Uzunöz, 2019; Tozlu, 2020; Kum ve Yılmaz, 2022) ve İzmir türkülerinin incelenmesini (Tamay, 2002; Sürmeli, 2010; Türkay, 2010; Kurgen, 2010; Erkan, 2015; Yeşilyurt, 2021) konu edinen çalışmalar bulunmuştur. Literatürde, kitap incelemesi yapan çalışmalar; kitapları hedef davranış açısından, illere ait türküleri inceleyen çalışmalar; türküleri folklor, edebiyat ve müzik özellikleri açısından incelemişlerdir. İzmir türkülerine yönelik yapılan çalışmalar ise zeybekler etrafında yoğunlaşmak suretiyle; türküleri tür, biçim, ezgi, ritim, çalgı boyutları ile incelemişlerdir. Bu çalışmada, diğer çalışmaların özelliklerinden farklı olarak, İzmir türkülerine müzik eğitimi materyali olarak kullanılma durumları açısından bakılmaya çalışılmış ve İzmir türkülerinin müziksel özelliklerine dikkat çekilerek, müzik eğitiminin farklı boyutlarında eğitim materyali olarak kullanılabilir oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylelikle literatüre, İzmir türkülerinin müzik eğitimi repertuarında yer alması açısından katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, müzik eğitiminin çeşitli türlerinde ve seviyelerinde kendine yer bulabilecek olan İzmir türkülerinin eğitsel özellikleri, Güzel Sanatlar Lisesi örnekleminde ve Bağlama ders kitapları özelinde incelenerek, vurgulanmak istenmiştir.

Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama kitaplarında yer alan İzmir türkülerini inceleyen bu çalışma içerisinde şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

Kitaplarda yer alan İzmir türkülerinin;

- Künye bilgileri nasıldır?
- Sınıf düzeyine ilişkin dağılımı nasıldır?
- Form özelliklerine ilişkin dağılım nasıldır?
- Makam ve usûl yapısına ilişkin bulgular nelerdir?
- Eğitsel açıdan kullanım amaçları nelerdir?

## Yöntem

Güzel Sanatlar Lisesi, Bağlama ders kitaplarında bulunan İzmir türkülerinin incelenmesini içeren bu çalışma betimsel türde bir çalışmadır. Çalışmada verilerin elde edilmesi için "doküman incelemesi" kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.187). Bu kapsamda, Bağlama ders kitapları taranmış ve içerdikleri İzmir türküleri incelenmek üzere bir araya getirilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesi için ise "İçerik Analizi" kullanılmıştır. "İçerik

analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227).

İncelenen Bağlama ders kitaplarında bulunan İzmir türküleri bir araya getirilerek, çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak, yorumlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 9, 10, 11 ve 12. sınıf seviyelerinde kullanılan; Çalgı Eğitimi Bağlama 9 (Avcı, Yılmaz, Çiçekçioğlu ve Özcanlı, 2019a), Çalgı Eğitimi Bağlama 10 (Avcı, Yılmaz, Çiçekçioğlu ve Özcanlı, 2019b), Çalgı Eğitimi Bağlama 11 (Avcı, Yılmaz, Çiçekçioğlu ve Özcanlı, 2019c) ve Çalgı Eğitimi Bağlama 12 (Avcı, Yılmaz, Çiçekçioğlu ve Özcanlı, 2019d) ders kitapları ve bu kitapların içerisinde bulunan İzmir türküleri oluşturmaktadır. Çalışma; Güzel Sanatlar Lisesi, Bağlama ders kitapları ve kitapların içerisinde yer alan 7 (yedi) İzmir türküsü ile sınırlandırılmıştır. Çalışma içerisinde; İzmir türküleri, makam ve usûl özellikleri incelenerek ele alınmış ve elde edilen veriler ışığında, İzmir türkülerinin eğitim materyali olarak kullanılabilme boyutları sonuç bölümünde ifade edilmiştir.

**Etik Kurul İzni**: Bu çalışma, Etik Kurul izni gerektiren (anket ya da ölçek uygulamayı gerektiren, görüşme ve gözlem içeren; doküman, resim, anket, klinik, insan ve hayvanlar üzerindeki deneysel çalışmalar) kategorisine girmemektedir.

## Bulgular

Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama dersi kitapları, bu bölümde 5 başlık altında incelenmiştir. Türküler; künye bilgileri, sınıf düzeyi, form özellikleri, makam ve usûl yapıları ve kullanım amaçlarına göre tablolaştırılmıştır. Her tablo, ulaşılan verilere uygun şekilde yorumlanmış ve yorumlar benzer çalışmaların bulguları ile desteklenmeye çalışılmıştır.

### Türkülerin Künye Bilgilerine İlişkin Bulgular

Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama dersi kitaplarında bulunan İzmir türküleri tarandığında, 5'i il merkezine, 2'si Bergama'ya ait olmak üzere zeybek formu ağırlıklı, kayıtlı toplam 7 türkünün kitaplar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Kurgen (2010), İzmir'e ait zeybek ezgilerinin; il merkezi, Bergama, Menemen, Ödemiş, Cumaovası ve Karaburun merkezli olduğunu belirtmekte ve bu şekilde sınıflandırma yapmaktadır. Kitaplara seçilen türkülerin bu sınıflandırmaya uygun olduğu ve İzmir genelinde iki bölgeye ait türkülere yer verildiği, diğer bölgelerden türkü seçimi yapılmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1**

*Türkülere İlişkin Künye Bilgileri*

| Türkü Adı | Yöre | Repertuar No |
|---|---|---|
| Asker Ettiler Beni | İzmir | 3902 |
| Gerizler Başı | İzmir/Bergama | 238 |
| Kozak Zeybeği | İzmir/Bergama | 80 |
| Ah Bir Ataş Ver | İzmir | 63 |
| Yağcılar Zeybeği | İzmir | 72 |
| İzmir'in Kavakları | İzmir | 337 |
| Kordon Zeybeği | İzmir | 548 |

**Türkülerin Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular**

Kitaplar içerisinde verilen türkülerin 2 tanesi 9 ve 10. sınıf düzeyinde, 5 tanesi ise 11. sınıf seviyesinde verilmiştir. Türküler sayıca en fazla olarak, 11. sınıf seviyesinde yer almaktadır. 12. sınıf ders kitabında ise İzmir türküsü bulunmamaktadır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, ders kitaplarının içerdiği ünitelerin etkili olduğu düşünülmektedir. 11. sınıf Bağlama kitabı içerdiği üniteler açısından ele alındığında, ünite sayısının 2 olduğu ve ünitelerden birinin Zeybek Tavrı çalışmalarını kapsadığı görülmektedir. Zeybeklerin yaygın olarak Ege Bölgesi'nde görülen bir halk oyunu ve müzik türü olmasından ve bölgenin diğer illerinde olduğu gibi İzmir türkülerinde de zeybeklerin sözlü ve sözsüz türlerde kendisine yer bulmasından ötürü, Zeybek Tavrı'nın öğretildiği 11. sınıf kitabında İzmir türkülerinin, diğer kitaplara kıyasla sayıca fazla olarak yer aldığı düşünülmektedir. 12. Sınıf seviyesinde ise öğretilen konular itibari ile İzmir türkülerine yer verilmemiştir. Tablo 5'te sunulan verilerin de bu sonucu desteklediği anlaşılmaktadır (Tablo 2).

**Tablo 2**

*İzmir Türkülerinin Sınıf Düzeyinde Dağılımları*

| Sınıf Düzeyi | Sayı | Türkü Adı |
|---|---|---|
| 9. Sınıf | 1 | Asker Ettiler Beni |
| 10. Sınıf | 1 | Gerizler Başı |
| 11. Sınıf | 5 | Kozak Zeybeği, Ah Bir Ataş Ver, Yağcılar Zeybeği, İzmir'in Kavakları, Kordon Zeybeği |
| 12. Sınıf | - | - |

**Türkülerin Form Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Bağlama kitaplarında yer verilen İzmir türkülerinin form özelliklerine bakıldığı zaman, türkülerin tamamının Kırık Hava (ritimli) türünde olduğu ve sözlü-sözsüz eserlerin birlikte değerlendirildiği görülmektedir. Tablo 2'de ortaya çıkan sonuçlarla, Tablo 3 birlikte düşünüldüğünde anlamlı bir bütün oluşturduğu anlaşılmaktadır. Türk Halk Müziği'nde türkülerin biçimleri Kırık Hava ve Uzun Hava olarak ayrılmaktadır. Kırık Hava usûlü olan ritimli türküleri ifade ederken, Uzun Hava serbest usûllü türküleri ifade etmektedir. Emnalar (1998), zeybeklerin 9 zamanlı usûllerde olması gerektiğini aktarmaktadır. Zeybeklerin 9 zamanlı usûllerden oluşarak belirli bir usûle sahip olmaları, zeybek türkülerinin Kırık Hava türleri içerisinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu konuda Öztürk (2003, s.147) şunları aktarmaktadır: "Zeybek müziği örnekleri, Anadolu müziği içinde, belirli bir usule sahip olmaları nedeniyle, Kırık Hava kategorisinde yer almaktadır. Çoğu kez, sözlü ve çalgısal örnekleriyle dansa bağlı oluşu, zeybek müziğinin, Kırık Hava kategorisi içinde, dansa bağlı bir tür olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir." Belirli bir usûle sahip zeybek formundaki türkülere kitaplarda ağırlıklı olarak yer verilmesi ve zeybek formu dışında kalan türkülerin de yine usûllü türküler olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Tablo 3).

**Tablo 3**

*İzmir Türkülerinin Form Özelliklerine İlişkin Dağılımlar*

| Türkü Adı | Tür | Sözlü/Sözsüz |
|---|---|---|
| Asker Ettiler Beni | Kırık Hava | Sözlü |
| Gerizler Başı | Kırık Hava | Sözlü |
| Ah Bir Ataş Ver | Kırık Hava | Sözlü |
| İzmir'in Kavakları | Kırık Hava | Sözlü |
| Yağcılar Zeybeği | Kırık Hava | Sözsüz |
| Kozak Zeybeği | Kırık Hava | Sözsüz |
| Kordon Zeybeği | Kırık Hava | Sözsüz |

**Türkülerin Makam ve Usûl Yapısına İlişkin Bulgular**

Türkülerin makam özellikleri incelendiğinde Çargâh, Kürdi, Hicaz, Nihavent, Hicazkâr, Segâh ve Mahur makamlarında 7 eserin olduğu anlaşılmaktadır. Farklı makamlardan seçilen 7 türkü içerisinde; 5 türkü 9 zamanlı, 2 türkünün ise 4 zamanlı usûllerden oluştuğu ve ses genişliklerinin çoğunlukla 1 oktav ve üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Türküler makam özelliklerine uygun olarak; La, Si, Do

ve Sol seslerinde karar vermektedirler (Tablo 4). İzmir türküleri üzerine yapılan çalışmalarda, İzmir müzik kültürünün oluşmasında Türk Sanat Müziği etkisinin olduğu, türkülerin 12 farklı makam dizisiyle oluşturulduğu ve zenginlik gösterdiği belirtilmektedir. İzmir türkülerini makamsal özelliklerinin yanı sıra usûl ve ezgi genliği olarak da inceleyen çalışmalarda, özellikle zeybek türünde olan türkülerin 9 zamanlı özellik gösterdiği, yöre türkülerinin; 9/8, 9/4 ve 4/4'lük usûller başta olmak üzere 6 farklı usûlden oluştuğu ve 1 oktav ses genişliği olduğu gibi, 1 oktavı aşan seyirlerin de olduğu aktarılmaktadır (Emnalar, 1998; Kurgen, 2010; Erkan, 2015; Yeşilyurt, 2021). Ayrıca Özbilgin (2014) ağırlıklı olarak Batı Ege'de İzmir, Manisa, Muğla, Aydın, Denizli illerinde görülen ağır zeybeklerin 9/2 ve 9/4'lük usûllerden, kıvrak zeybeklerin ise 9/8'lik usûlden meydana geldiğini belirtmektedir. Bağlama eğitimi kitaplarının içerisinde yer alan ve Tablo 4'te ayrıntılı olarak verilen türkülerin; makam, usûl ve ses genişliği olarak, çalışmalarda belirtilen İzmir türkü özelliklerini yansıttığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 4**

*İzmir Türkülerinin Makam ve Usûl Yapısına İlişkin Dağılımlar*

| Türkü Adı | Makam Dizisi | Usül | Karar Sesi | Ezgi Genliği |
|---|---|---|---|---|
| Asker Ettiler Beni | Çargâh | 4/4 | Do | Do-Fa (4 Ses) |
| Gerizler Başı | Kürdi | 4/4 | La | La-Do (10 Ses) |
| Kozak Zeybeği | Hicaz | 9/2 | La | La-La (8 Ses) |
| Ah Bir Ataş Ver | Nihavent | 9/4 | Sol | Fa#-Sol (9 Ses) |
| Yağcılar Zeybeği | Hicazkâr | 9/4 | Sol | Fa#-La (10 Ses) |
| İzmir'in Kavakları | Segâh | 9/8 | Si | Sol-Sol (8 Ses) |
| Kordon Zeybeği | Mahur + Nişabur | 9/4 | Sol | Do#-La (13 Ses) |

**İzmir Türkülerinin Eğitsel Açıdan Kullanımına İlişkin Bulgular**

Türküler kullanım amaçlarına göre incelendiğinde, iki başlık altında kitaplarda yer verildiği görülmektedir. 9 ve 10. sınıf kitaplarında yer alan İzmir türkülerinin repertuar amaçlı olarak, 11. sınıf kitabında yer verilen İzmir türkülerinin ise hem repertuar hem de Zeybek Tavrı çalışmaları için kullanıldığı görülmektedir. 11. sınıf düzeyinde, Yöresel Üslup Çalışmaları ünitesi altında verilen "Yağcılar Zeybeği", Zeybek Tavrı'nın tezene vuruşu ve yöre üslubuna uygun şekilde çalınışını öğretmek amacıyla, aynı ünite başlığı altında verilen "Ah Bir Ataş Ver" türküsü ise Bağlama'nın her yörede farklı çalış biçimleri ile icra edildiğini öğretmek ve örneklemek amacıyla kitapta yer edinmiştir. 11. sınıf kitabı içerisinde, "Dağarcık" başlığı altında yer alan, "Kozak Zeybeği, İzmir'in Kavakları ve Kordon Zeybeği" türküleri ise yine Zeybek

Tavrı ve Bağlama'nın farklı çalış biçimleri ile ilgili olarak kitabın repertuarında yer almıştır (Tablo 5). Tablo 1'de de açıklandığı gibi, kitaplar içerisindeki türküleri ağırlıklı olarak zeybek formundaki türküler oluşturmaktadır. Zeybeklerin, Batı Anadolu Bölgesi'nde bulunduğu ve İzmir'in oyun kültürünü zeybek oyunlarının oluşturduğu bilgisi çeşitli çalışmalar tarafından aktarılmaktadır (Sürmeli, 2010; Kurgen, 2010; Erkan, 2015). Kitaplar içerisinde yer verilen zeybek formundaki İzmir türkülerinin; ünite başlıkları altında amaca uygun şekilde yer bulduğu, Batı Anadolu müziklerinin ve Zeybek Tavrı'nın öğretildiği ünitelerde olmasının yanı sıra, kitapların repertuar bölümlerinde de yer almasının, gerek İzmir gerekse Batı Anadolu ezgilerine örnek olmasından dolayı anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu açılardan, İzmir türkülerinin Tablo 2'de de değinildiği gibi 11. sınıf kitabında ağırlıklı olarak yer bulması anlaşılır bulunmaktadır.

**Tablo 5**

*İzmir Türkülerinin Bağlama Kitaplarındaki Kullanım Amaçlarına İlişkin Dağılımlar*

| Kitap Adı | Türkü Adı | Sınıf Düzeyi | Ünite Adı | Konu | Kazanım |
|---|---|---|---|---|---|
| Çalgı Eğitimi Bağlama 9 | Asker Ettiler Beni | 9. Sınıf | Dağarcık | - | - |
| Çalgı Eğitimi Bağlama 10 | Gerizler Başı | 10. Sınıf | Dağarcık | - | - |
| Çalgı Eğitimi Bağlama 11 | Yağcılar Zeybeği | 11. Sınıf | Yöresel Üslup (Tavır) Çalışmaları (Zeybek Üslubu) | Zeybek Üslubu (Tavrı) | Zeybek Tavrı'nı doğru tezene vuruşları ve yöre üslubuna göre doğru çalar. |
| | Ah Bir Ataş Ver | 11. Sınıf | Yöresel Üslup (Tavır) Çalışmaları (Zeybek Üslubu) | Zeybek Üslubu (Tavrı) | Bağlama'nın her yörede değişik çalış biçimleri ile icra edildiğini kavrar. |
| | Kozak Zeybeği | 11. Sınıf | Dağarcık | - | - |
| | İzmir'in Kavakları | 11. Sınıf | Dağarcık | - | - |
| | Kordon Zeybeği | 11. Sınıf | Dağarcık | - | - |
| Çalgı Eğitimi Bağlama 12 | - | - | - | - | - |

## Tartışma Sonuç ve Öneriler

Güzel Sanatlar Lisesi, Bağlama ders kitaplarına yönelik olarak yapılan inceleme sonucunda, 4 sınıf seviyesinde toplam 269 türkü bulunduğu ve 269 türkü içerisinde,

İzmir'e ait çoğunluğu zeybek türkülerinden seçilmekle birlikte, 7 (yedi) türküye kitaplar içerisinde yer verildiği görülmüştür. İzmir türküleri kitaplardaki toplam türkülerin, %2,5'ini oluşturmaktadır. Kitaplar içerisinde Muğla (29), Azerbaycan (28), Mersin (26), Denizli (19), Burdur (19), Antalya (12) ve Sivas (10) türkü sayıları itibariyle dikkat çekmektedir. Kitaplar; İzmir il merkezi ve Bergama'ya kayıtlı olmak üzere, iki İzmir yöresi türkülerini içermekte ve seçilen beş türkü ile il merkezi öne çıkmaktadır. İzmir'den seçilen türkülerin ağırlıklı olarak zeybek olmasında, 11. Sınıf Bağlama kitabında zeybek tavrı öğretimi yapılmasının etkili olduğu, seçilen zeybeklerin il merkezine ait olması sebebiyle de, yöre tercihi açısından il merkezinin öne çıktığı düşünülmektedir. İzmir'in diğer bölgelerine ait türkülere kitaplar içerisinde yer verilmemiştir. Farklı yörelerdeki türkülerin de kullanılarak, yöre çeşitliliğinin arttırılması önerilmektedir.

Elde edilen verilere göre kitaplarda bulunan İzmir'e ait türkü sayısı, toplam türkü sayısının %2,5'ine karşılık gelmektedir. İzmir'in; iki yöresi haricindeki bölgelerinden, zeybek ve diğer türkü formları tercihinde bulunulmaması, genelde zeybek dışında kalan türkülere sıklıkla yer verilmemesi ve türkü tercihinde bulunulan iki yöreden ise az sayıda türkü seçilmesi gibi etkenler, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Giriş bölümünde, literatürde ifade edilen çalışmalar; İzmir'in farklı yörelerinde, çeşitli türlerde türküler bulunduğunu, inceleyerek ortaya koymaktadır. Farklı yöre ve türlerdeki türküler, kitaplar içerisinde değerlendirilerek, bütün içerisindeki İzmir türküleri sayısı arttırılabilir. İzmir türkülerin 9, 10 ve 11. sınıf kitaplarında yer aldığı ve 12. sınıf düzeyinde ise İzmir türkülerine yer verilmediği anlaşılmıştır. 12. Sınıf Bağlama kitabının içerdiği üniteler incelendiğinde İzmir türkülerini kapsamadığı ulaşılan sonuçlardandır. Bu durumun da türkü sayısını etkilediği düşünülebilir. Yapılan inceleme sonucunda, Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama dersi 9 ve 10. Sınıf ders kitaplarında, 2 (iki) İzmir türküsüne yer verildiği görülmüştür. Sınıf seviyesine uygun olarak seçilecek Kırık Hava türünde türküler ile bu sayının arttırılması ve ders kitaplarının hem ünite başlıkları hem de dağarcık bölümlerinde İzmir türkülerine yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca 11. sınıf kitabında, "Yöresel Üslup Çalışmaları" ünitesi "Zeybek Tavrı" konusu için İzmir zeybeklerinden daha fazla yararlanılması, ünite başlığı altında ve dağarcık bölümünde İzmir'e ait türkülerin, zeybeklerin sayısının arttırılması önerilmektedir.

9 ve 10. Sınıf ders kitaplarında yer alan türkülerin repertuar amaçlı, 11. sınıf ders kitabında yer alan türkülerin ise repertuar ve Zeybek Tavrı'nın öğretimi olmak üzere iki farklı amaçta kullanıldığı anlaşılmıştır. Eğitim materyali olarak kitaplarda kullanılan türkülerin ağırlıklı olarak zeybek formunun içerisinde yer aldığı, türkülerin tamamının Kırık Hava türünde ve 7 ayrı makamda olduğu tespit edilmiştir. Türkülerin

çoğunlukla 9 zamanlı usûlleri içerdiği ve ses genişliklerinin 1 oktav ve üzerinde olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlar ışığında, İzmir türkülerinin zeybek eğitiminde hem çalış tavrı hem de zeybek formunun incelenmesi gibi açılardan kullanılabileceği, 9 zamanlı usullerin öğretilmesinde yararlanılabileceği, türkülerin 7 ayrı makamdan oluşması göz önüne alındığında, kitaplarda kullanılan türkülerin aynı zamanda makam eğitimi için de kullanılabileceği ve eserlerin Kırık Hava türlerine örnek olarak gösterilebileceği yorumlanarak ulaşılabilen sonuçlardan bazılarıdır.

Bağlama ders kitapları aracılığı ile ulaşılan bulgulara genel olarak bakıldığında, İzmir türkülerinin Bağlama eğitimi ve icrasında yöresel icra, tezene kullanımı, zeybek tavrı, repertuar, makam, usûl, tür-form öğretimi noktalarında eğitsel amaçlarla kullanılabileceği sonuçlarına ulaşılabilmektedir. Bunun yanı sıra İzmir türkülerinin sadece Bağlama eğitimi ve icrasında değil; çalgı eğitiminin farklı türlerinde, müzik teorisi, müzik kültürü, müziksel işitme okuma ve yazma, repertuar gibi müziğin farklı alanları içerisinde de eğitsel amaçları karşılayabilecek müziksel özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür. İzmir türkülerinin; Bağlama eğitiminin yanında, ifade edildiği üzere Türk Halk Müziği'nin ve müzik eğitiminin başka boyutlarında da ele alınarak, eğitsel özelliklerinden yararlanılması önerilmektedir.

## Kaynakça

Akbaş, B. Z., Kaleli, Y. S., Özdek, A. (2021). Güzel sanatlar liselerinde kullanılan Bağlama ders kitaplarındaki alıştırma ve ilgili türkülerin hedef davranış bakımından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *10*(4), 3853-3867. http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/66167/983442

Altınay, F. R. (2012). Türkiye'de "çokkültürlülük" bağlamında halk müziği araştırmalarının gerekliliği. *Ege Üniversitesi Türk Musîkisi Konservatuvarı Dergisi*, 2, 63-90. https://dergipark.org.tr/tr/pub/konservatuvardergisi/issue/46704/585646

Altıparmakoğlu, A. (2010). *Antakya halk müziğinde kırık havaların ezgisel yönden incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Avcı, E., Yılmaz, G., Çiçekçioğlu, Ş., Özcanlı, Y. (2019a). *Çalgı eğitimi bağlama 9. Uslu*, E. (Ed.), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Avcı, E., Yılmaz, G., Çiçekçioğlu, Ş., Özcanlı, Y. (2019b). *Çalgı eğitimi bağlama 10. Uuslu*, E. (Ed.), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Avcı, E., Yılmaz, G., Çiçekçioğlu, Ş., Özcanlı, Y. (2019c). *Çalgı eğitimi bağlama 11. Güneş*, D. (Ed.), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Avcı, E., Yılmaz, G., Çiçekçioğlu, Ş., Özcanlı, Y. (2019d). *Çalgı eğitimi bağlama 12. Uslu*, E. (Ed.), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Emnalar, A. (1998). *Tüm yönleriyle Türk Halk Müziği ve nazariyatı.* Ege Üniversitesi Basımevi.

Kurgen, O. (2010). *İzmir ve çevresi zeybek oyunlarına eşlik eden geleneksel çalgı takımları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Erkan, T. (2015). Müzik türü olarak zeybek (İzmir-Torbalı örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 285-297. https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32941/365982

Erdem, E.M. (2018). *Erzincan türküleri üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensttüsü, Kırşehir.

İzmir İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü. (t.y.). *İzmir halk müziği*. https://izmir.ktb.gov.tr/TR-154287/izmir-halk-muzigi.html

Kum, E. T., Ulusoy Yılmaz, D. (2022). Kahramanmaraş türkülerinin konu, makam, usûl ve ses özellikleri açısından incelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, *5*(2), 62-70. 10.52704/bssocialscience.1103775

Hakalmaz, O. (2014). Türk halk müziği'ni tanıyalım. *Yeni Türkiye, 57* (Türk Musıkisi Özel Sayısı). 994-1000.

Kurtaslan, H., Yücetoker, İ. (2013). Niğde türkülerinin müzik ve söz unsurları açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 5*(3), 63-73. https://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/452

Özbek, M. (2014). Türk halk müziği ve türküler. *Yeni Türkiye, 57*(Türk Musıkisi Özel Sayısı). 984-993.

Özbilgin, (2014). Zeybeklik kurumu ve zeybek oyunları. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Dergisi, 4*, 11-19. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/149852

Öztürk, O. M. (2003). *Zeybek kültürü ve müziği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sert, F. (2017). Elazığ Harput türküleri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(1), 65-86. Doi: 10.16916/aded.269425

Sürmeli, F.M. (2010). *Ege Bölgesi zeybek oyunlarının adlarına göre tasnifi ve incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şengül, C., Terzioğlu, A.M. (2015). Ağrı yöresine ait türkülerin makamsal ve ritmik yönden incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport, 3*(Özel Sayı 2), 410-415. Doi: 10.14486/IJSCS402

Uzunöz, E. (2019). *Tokat türküleri (İnceleme-Metinler)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum.

Tamay, S. (2002). *İzmir yöresi Tahtacı Semahları'nın tür ve biçim yönünden incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tozlu, N. (2020). Refahiye türküleri üzerine bir inceleme. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi,* 8 (20), 163-185. Doi: 10.31126/akrajournal.632668

Türkay, M.K. (2010). *İzmir Cumaovası yöresi zeybeklerinin ezgi ve ritim yapısı bakımından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yeşilyurt, R. (2021). *Geleneksel Türk Halk Müziğinde yörelere özgü müzikal kimlik saptamaları "Ege Bölgesi örneği"* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Okul Kültürüne Etkisi*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Burcu ÇAKIR[1], Orkun Osman BİLGİVAR[2]**

1 Öğretmen, İstanbul Bahçelievler Hürriyet İlkokulu, burcu_c89@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0847-9787.

2 Dr. Öğr. Üyesi, İZÜ Eğitim Fakültesi, RPD Bölümü,İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, osman.bilgivar@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7002-6191.

Gönderilme Tarihi: 27.12.2022 Kabul Tarihi: 02.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1225322

**Atıf:** "Çakır, B., ve Bilgivar, O. O. (2024). Okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisi. *Millî Eğitim, 53* (242), 809-826. DOI: 10.37669/milliegitim.1225322"

***Öz***

*Bu araştırmanın amacı, öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisinin incelenmesidir. Araştırma, "ilişkisel tarama" modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde farklı kademelerde görev yapan, "kolayda örneklem" yöntemiyle belirlenen 389 öğretmene "Kişisel Bilgi Formu", "Marmara Çevik Liderlik Ölçeği" ve "Okul Kültürü Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler; korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul kültürünün görev, destek ve başarı alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ancak okul kültürünün bürokratik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürünü anlamlı olarak etkilerken; alt boyutlarından insan ilişkileri ve öz farkındalığın ise görev, destek ve başarı kültürünü anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *liderlik, çevik liderlik, kültür, örgüt kültürü, okul kültürü*

---

*Araştırmanın bir kısmı 05.06.2022 tarihinde İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından düzenlenen III. İZÜ Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Bu araştırma birinci yazarın *"Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Okul Kültürüne Etkisi"* adlı Yüksek Lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

# The Effect of School Principals' Agile Leadership Characteristics on School Culture

***Abstract***

*The aim of this research is to examine the effect of agile leadership characteristics of school principals perceived by teachers on school culture. The research was carried out with the "relational survey" model. Within the scope of the study, "Personal Information Form", "Marmara Agile Leadership Scale" and "School Culture Scale" were applied to 389 teachers working in different levels in Istanbul in the 2021-2022 academic year determined by the "convenience sampling" method. Correlation and regression analyses were performed on the obtained data. The results of the research showed that according to the perceptions of the teachers, there was a positive moderate significant relationship between the agile leadership characteristics of the school principals and the task, support and success sub-dimensions of the school culture, but there was no significant relationship between the bureaucratic sub-dimension of the school culture. In conclusion; According to the perceptions of the teachers, while the agile leadership characteristics of the school principals affected the culture of support, the culture of success and the culture of duty, interpersonal skills and self awareness among the sub-dimensions meaningfully predicted the culture of task, support and success*

***Keywords:*** *leadership, agile leadership, culture, organizational culture, school culture*

## Giriş

Liderlik, insanları etkileyerek neyi nasıl yapacakları konusunda bir uzlaşmaya varmalarını sağlamak ve ortaklaşa hedefleri gerçekleştirmek için bireysel ve ortak çabaları teşvik etme sürecidir (Yukl, 2018). Liderlik kavramı insanlığın doğuşundan bu yana varlığını sürdürmekte, tarihsel süreç boyunca liderlerde aranan özellikler değişiklikler göstermektedir (Çetin ve Özdemir, 2020). Günümüzde ise liderlik kavramına çağı etkileyen olaylar sonucunda farklı anlamlar ve görevler yüklenmeye başlanmıştır. Ekonomik krizler, zoraki yapılan göçler ve Covid-19 salgını gibi afetler ve bunlara çözüm bulma süreci ile çağın aradığı lider özellikleri değişime uğramıştır (Göçen, 2021). Bu yaşanan durumlar örgütsel alanda değişimi destekleyecek örgütleri ataletten kurtaracak ve örgütün verimliliğini artıracak esnek ve çevik örgüt yapılarının önemini artırmıştır (Boyer ve Robert, 2006). Günümüz muğlak ve zorlu şartlarında başarı, örgütte esnek ve çevik uygulamaları takip eden, sürekli geri bildirim veren, uyum ve iş birliğini teşvik eden çevik bir liderle mümkün olur (Akkaya ve Sever, 2022).

Çevik liderlik kavramı; içinde bulunduğumuz yüzyılda belirsizlik ve ani değişim süreçlerine karşı uyum sağlayamama ve globalleşme sonucunda oluşan rekabet

ortamlarına cevap olarak doğmuş bir kavramdır (Sharp, Irani ve Desai, 1999). Çevik bir lider, karmaşık sorunların üstesinden gelebilen (McPherson, 2016) ve değişimle başa çıkabilecek içsel bir yeteneğe sahip olan liderdir (Parker, Holesgrove ve Pathak, 2015). Aynı zamanda durumlara farklı perspektiflerden bakma ve onlara esnek bir şekilde tepki verme yeteneğidir (Mulder, 2018). Öngörülmezlik varsayımını temel alarak ön planlamayı sınırlı tutar, bunun yerine koşullara uyum sağlama konusunda strese neden olan sonuçları yönetir (Parker, Holesgrove ve Pathak, 2015). Çevik bir lider değişim karşısında hızlı ve esnek davranıp takım ruhuyla hareket edebilen, örgüt kültürüyle uyumlu olacak şekilde belirsizlikleri ve ani değişimleri doğru yönetebilen liderdir (İçerli ve Çelik, 2020).

Çevik lider; öz farkındalık algısı ile kendi bilgi ve becerilerine güvenen, iyi bir dinleyici, araştırıcı ve geliştirici özelliklere sahip hızlı, yetkin ve esnek bir yapıdadır (Akkaya ve Bayram, 2021). Bilgi eksikliklerini blöf yaparak kapatma ihtiyacı hissetmez, ancak ayrıntılı bir sorunun cevabını ilgili ekip üyesine devreder. Çevik lider, güvenirliğini mesleki bilgi ve statüden değil, liderlik ve aktarılabilir yönetim becerilerinden alan kişidir. Çevik lider olmak, öz farkındalığının yanında güçlü ve zayıf yönlerinin ve davranışlarının diğerlerini nasıl etkilediğinin bilincinde olmayı aynı zamanda başkalarını geliştirme ve onlara ilham verme yeteneğine sahip olmayı gerektirir (McPherson, 2016). Örgütünü akıllı insanlardan oluşan akıcı, uyarlanabilir sistemler olarak görmektedir. Ekibin yönetiminde insanları yetenekli ve değerli paydaşlar olarak gördüğü için hümanist bir problem çözme yaklaşımına sahiptir (Parker, Holesgrove ve Pathak, 2015). Çevik liderlik, özünde hızlı değişim ve yüksek karmaşıklık koşullarında etkili bir şekilde liderlik etme yeteneğidir. Bugün ihtiyaç duyulan en önemli liderlik becerileri arasında çevik liderliğin yer alması hiç de şaşırtıcı gelmemektedir (Joiner ve Josephs, 2007). Bu durumda okulların içinde bulunduğu konfor alanından çıkarak, yeniyi öğrenme ve uygulama becerilerinin kazanılması, okullarda üretkenliğin artırılacağı, başarıya motive edecek ve performansı artıracak bir ortamı oluşturmak için öncelikle okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin artırılması gerekmektedir (Çetin ve Özdemir, 2020). Bu anlamda çevik liderlik becerilerine sahip bir okul müdürünün; olası bir kaos durumunda bile takım ruhu oluşturması, geleceği merkeze alan bir tarzının olması, okul içinde etkili iletişim ve teknik yeteneklerle donanımlı olması ve bunları okulda uygulayacak niteliklere sahip olması gerekmektedir (Aslan ve Doğan, 2021).

İlgili literatür incelendiğinde, özellikle Türkiye'de çevik liderlikle ilgili eğitim araştırmalarının sınırlı olduğu; çevik liderliğin örgütsel bağlılığı etkilediği (Özdemir, 2020), okul etkililiğini (Çalışkan Yılmaz, 2021), mesleki gelişimlerini ve performanslarını (Yalçın ve Özgenel, 2021), öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılığını ve öğ-

retmenlerin sesini olumlu yönde etkilediği (Özgenel, Yazıcı ve Asmaz, 2022) görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Yazıcı, Yıldız ve Özgenel, 2022). Bir liderin çevikliği benimsemesi, yol haritası belirleyecek yeterliliğe sahip olması, empati ve güven ortamı oluşturacak yetisi, örgütü güçlendirme yeteneği, çalışanlarını işe güdüleme ve iş birliği yapma becerisinin yanında hızlı ve doğru karar alma yeteneğine sahip olması "çevik bir kültür" yaratabilmesi için gerekmektedir (Hayward, 2018).

Kültür, insanın doğada oluşturduğu değişimle yeniden ortaya koyduğu her türlü fiziki ve düşünce birikimidir. Bu yönüyle insan deneyimiyle oluşan her türlü somut ve soyut tecrübe kültür kavramını oluşturabilir (Tutar, 2017). Öte yandan insanın hayatta kalabilmek için geliştirdiği her türlü araç, yaşam deneyimleri sonucu öğrendikleri ve bu öğrendiklerini gelecek kuşaklara aktarmasıdır. Kültür zaman içinde birikimsel olarak oluştuğu gibi örgüt kültürü de bu şekilde oluşmaktadır (Topcu, 2019).

Örgüt kültürü örgütün tarihsel birikimlerinin, iç ve dış çevre koşullarının ve üyelerinin etkileşimiyle (Yıldırım, 2014) çalışanlarının paylaştığı inançlar, varsayımlar, duygular, normlar, etkinlikler, beklentiler, etkileşimler ve değerlerden oluşmaktadır (Çelik, 2012). Bu değer, tutum ve inançlar örgütün işleyiş tarzına, yönetim biçimine, yapısına sorunları ele alıp çözme şekline, iletişim ve etkileşim boyutlarına yansımaktadır. Açıkçası örgüt kültürü, bunları belirleyip çalışanlarının da buna göre davranmalarını sağlamaktadır (Topcu, 2019). Örgütsel kültür insan ilişkilerinin büyük bir öneme sahip olduğu okullarda daha fazla değerli olmaktadır (Çelik, 2012). Okul kültürü de içinde yer aldığı kültürel, ekonomik ve sosyal koşullara göre okulun kuruluşundan itibaren süreç içinde oluşur. Bu kültür değer, kural, erdem, davranış ve beklentilerden oluşmaktadır. Böylece okulun gerçek görevi olan eğitim ve öğretimde öğrenci ve öğretmenden neler bekleneceği, nelerin üzerinde durulacağı okul kültürü tarafından belirlenmektedir (Balcı, 2013).

Okul kültürü, okulların başarılı olmasında, ilerlemesinde, değişmesinde, yeniliklere uyum sağlamasında ve varlığını devam ettirmesinde bir destek noktası veya engel olabilmektedir. Bu noktada okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik özellikleri ve becerileri güçlü bir okul kültürü için çok büyük öneme sahiptir (Recepoğlu, 2014). Okul kültürünün gücünü ve önemini bilen bir yönetici başarılı bir kültür yönetimi davranışı gösterebilir. Yöneticinin okul kültürü yönetimindeki ilk görevi güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü bir okul kültürü yönetici ve diğer çalışanların ortak değer, kural ve inançlar ekseninde birleşmesiyle oluşur (Çelik, 2012). Bu bağlamda okul kültürü farklı liderlik stilleri ile araştırmalara konu olmuştur. Paternalist liderliğin bürokratik okul kültürünü olumlu yönde etkilediği (Dursun, 2019); paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunduğu (Özuylası,

2021); karizmatik liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği (Yüzer, 2019); müdürlük stilleri ile okul kültürü arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu (Dalgıç, 2015); hizmetkâr liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu ve hizmetkâr liderliğin okul kültürünün bir yordayıcısı olduğu (Kahveci ve Aypay, 2013) görülmüştür. Ancak özellikle okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaya ulaşılamamıştır. Eğitim yönetimi literatürüne yeni bir kavram olarak giren çevik liderlik ile okulun kimliğini yansıtan okul kültürünün birlikte incelendiği araştırmaya ulaşılamaması nedeniyle, bu çalışmada okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisinin incelenmesi amacıyla genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla sayıdaki değişkenler arasında beraber değişmenin varlığını ve derecesini saptamayı hedefleyen modeldir (Karasar, 2020). Araştırmada, bağımsız değişken olarak okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri; bağımlı değişken ise okul kültürü olarak belirlenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bahçelievler, Başakşehir, Küçükçekmece, Bakırköy, Esenyurt ve Bağcılar ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 389 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının ulaşabileceği en yakın ve en kolay örneklem grubunun seçilmesidir. Bu yöntemin seçilmesindeki amaç, araştırmanın pek çok yönden daha ekonomik olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler*

| Değişken | Tanıtıcı Özellikler | N | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 255 | 65.6% |
| | Erkek | 134 | 34.4% |
| Mesleki Kıdem | 0-5 Yıl | 143 | 36.8% |
| | 6-10 Yıl | 117 | 30.1% |
| | 11-15 Yıl | 64 | 16.5% |
| | 16 Yıl ve Üzeri | 65 | 16.7% |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 336 | 86.4% |
| | Lisansüstü | 53 | 13.6% |
| Yaş | 20-25 Yaş | 53 | 13.6% |
| | 26-30 Yaş | 143 | 36.8% |
| | 31-35 Yaş | 74 | 19.0% |
| | 36-40 Yaş | 48 | 12.3% |
| | 41 Yaş ve Üzeri | 71 | 18.3% |
| Çalıştığı Okul Türü | İlkokul | 133 | 34.2% |
| | Ortaokul | 137 | 35.2% |
| | Lise | 119 | 30.6% |

Tablo 1'deki verilere göre, katılımcıların %65.6'sı kadın ve %34.4'ü erkektir. Katılımcıların %36.8'i 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip, %86.4'ü lisans mezunu ve %36.8'i 26-30 yaş aralığındadır. Katılımcıların %34.2'si ilkokulda çalışmaktadır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırma verilerinin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu, Marmara Çevik Liderlik Ölçeği ile Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu**: Katılımcıların demografik bilgileri Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yardımı ile toplanmıştır.

**Marmara Çevik Liderlik Ölçeği**: Okul yöneticilerin çevik liderlik özelliklerini tespit etmek amacıyla Yazıcı ve Özgenel'in (2020) geliştirdiği ölçek 34 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutları, durumsal farkındalık (12 madde), insan ilişkileri (14 madde), öz farkındalık (8 madde) şeklindedir. 3 faktörlü ve 34 maddelik yapı, toplam varyansın %63.620'sini açıklamaktadır. Ölçekten 0-136 arasında puan alınabilmekte, ayrıca aritmetik ortalama da alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yöneticilerin çevik liderlik özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbahc's alpha) .95 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbahc's alpha) .97 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda; durumsal farkındalık .93, insan ilişkileri .94, öz farkındalık .90 olarak bulunmuştur.

**Okul Kültürü Ölçeği**: Terzi (2005) tarafından okullardaki kültürel boyutu ölçmek amacıyla Okul Kültürü Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 29 madde ve dört alt boyuttan oluşmakta ve beşli likert tipindedir. Alt boyutlar, destek kültürü (8 madde), başarı kültürü (6 madde), bürokratik kültür (9 madde) görev kültürü (6 madde) şeklindedir. Okul Kültürü Ölçeği'ni oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans %50.965'tir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbahc's alpha) .84; alt boyutları, destek kültürü .88, başarı kültürü .82, bürokratik kültür .76 ve görev kültürü .74 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbahc's alpha) .90 olarak bulunmuştur. Alt boyutları; destek kültürü .88, başarı kültürü .85, bürokratik kültür .87 ve görev kültürü .78 olarak bulunmuştur.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ölçekler toplandıktan sonra araştırmacı tarafından incelenmiş ve bilgisayar ortamına aktarılarak eksik veya hatalı doldurulduğu tespit edilen 18 ölçek veri setinden çıkarılmıştır. Verileri analiz etmek için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, ilişki testleri için korelasyon testi değişkenlerin etkisini incelemek üzere regresyon testleri yapılmıştır.

Araştırmanın çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Verilerin Normalliğine İlişkin Veriler*

| Ölçekler | N | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|
| Çevik Liderlik Toplam | 389 | -0.65 | -0.11 |
| Durumsal Farkındalık | 389 | -0.57 | -0.25 |
| İnsan İlişkileri | 389 | -0.81 | 0.24 |
| Öz Farkındalık | 389 | -0.50 | -0.68 |
| Destek Kültürü | 389 | -0.67 | 0.27 |
| Başarı Kültürü | 389 | -0.72 | 0.16 |
| Bürokratik Kültür | 389 | -0.42 | -0.37 |
| Görev Kültürü | 389 | -0.41 | -0.55 |

Tablo 2' deki verilere göre, araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu belirlenmiştir. George ve Mallery 'ye (2010) göre; verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

**Etik Kurul İzin Belgesi:** Bu araştırma için; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulunun 24.02.2022 tarih ve 2022/02 sayılı Etik Kurul Onayı ve gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisini belirlemek için yapılan korelasyon ve regresyon analizleri tablo haline getirilerek incelenmiş ve açıklanmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stili ile okul kültürü arasındaki pearson koralasyon sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili İle Okul Kültürü Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları*

| Ölçekler | Destek Kültürü | Başarı Kültürü | Bürokratik Kültür | Görev Kültürü |
|---|---|---|---|---|
| Çevik Liderlik Toplam | 0.60* | 0.53* | 0.07 | 0.54* |
| Durumsal Farkındalık | 0.53* | 0.46* | 0.11* | 0.51* |
| İnsan İlişkileri | 0.58* | 0.52* | 0.02 | 0.49* |
| Öz Farkındalık | 0.53* | 0.47* | 0.07 | 0.49* |

* $p < .05$

Tablo 3'teki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin çevik liderlik stili ile okul kültürü boyutları arasındaki pearson korelasyon sonucunda; öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin çevik liderlik stili ve alt boyutları ile okul kültürünün görev, destek ve başarı alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin çevik liderlik stili alt boyutlarından durumsal farkındalık ile bürokratik kültür arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin çevik liderlik stili ve insan ilişkileri ile öz farkındalık alt boyutları; bürokratik kültür alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur.

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stilinin ve alt boyutlarının okul kültürünün destek kültürü alt boyutuna etkisini gösteren regresyon sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin ve Alt Boyutlarının Destek Kültürüne Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| Bağımsız Değişken | Bağımlı Değişken | B | SH | B | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | Destek Kültürü | 2.18 | .12 | | 26.92 | **.00** |
| Durumsal Farkındalık | | 0.11 | .09 | .09 | 2.68 | **.21** |
| İnsan İlişkileri | | 0.41 | .08 | .36 | 2.54 | **.01** |
| Öz Farkındalık | | 0.27 | .08 | .21 | 3.14 | **.00** |
| $R= .61$, $R^2= .37$, $F= 74.76$, $p<.05$ | | | | | | |

Tablo 4'teki verilere göre, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stili alt boyutlarının destek kültürüne etkisini gösteren regresyon sonucuna göre, okul müdürlerinin çevik liderlik stilinin destek kültürünü anlamlı olarak etkilediği sonucu bulunmuştur ($R= .61$, $R^2= .37$, $F= 74.76$, $p<.05$). Çevik liderliği oluşturan boyutlar incelendiğinde, insan ilişkileri ($\beta=.36$, $p<.05$) ve öz farkındalık ($\beta=.21$, $p<.05$) destek kültürünü anlamlı olarak etkilemektedir. Ancak durumsal farkındalık boyutu, destek kültürü boyutunu anlamlı olarak etkilemediği sonucu bulunmuştur ($p>.05$).

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stilinin ve alt boyutlarının okul kültürünün başarı kültürü alt boyutuna etkisini gösteren regresyon sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin ve Alt Boyutlarının Başarı Kültürüne Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| Bağımsız Değişken | Bağımlı Değişken | B | SH | B | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | Başarı Kültürü | 2.24 | .14 | | 16.12 | **.00** |
| Durumsal Farkındalık | | 0.04 | .10 | .03 | 0.44 | **.66** |
| İnsan İlişkileri | | 0.43 | .09 | .36 | 4.79 | **.00** |
| Öz Farkındalık | | 0.26 | .09 | .19 | 2.90 | **.00** |
| R= 54, $R^2$= .29, F= 52.85, p<.05 | | | | | | |

Tablo 5'teki verilere göre, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stilinin ve alt boyutlarının başarı kültürü alt boyutuna etkisini gösteren regresyon sonucuna göre, okul müdürlerinin çevik liderlik stilinin başarı kültürünü anlamlı olarak etkilediği (R= 54, $R^2$=.29, F= 52.85, p<.05) sonucu bulunmuştur. Çevik liderliği oluşturan boyutlar incelendiğinde, insan ilişkileri (β=.36, p<.05) ve öz farkındalık (β=.19, p<.05) başarı kültürünü anlamlı olarak etkilemektedir. Ancak durumsal farkındalık boyutu, başarı kültürü boyutunu anlamlı olarak etkilemediği sonucu bulunmuştur (p>.05).

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stili ve alt boyutlarının okul kültürünün görev kültürü alt boyutuna etkisini gösteren regresyon sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin ve Alt Boyutlarının Görev Kültürüne Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| Bağımsız Değişken | Bağımlı Değişken | B | SH | B | T | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | Görev Kültürü | 2.71 | .11 | | 24.65 | **.00** |
| Durumsal Farkındalık | | 0.23 | .08 | .23 | 2.90 | **.00** |
| İnsan İlişkileri | | 0.14 | .07 | .15 | 2.04 | **.04** |
| Öz Farkındalık | | 0.23 | .07 | .22 | 3.30 | **.00** |
| R= 54, $R^2$= .30, F= 54.03, p<.05 | | | | | | |

Tablo 6'daki verilere göre, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stilinin ve alt boyutlarının görev kültürü alt boyutuna etkisini gösteren regresyon sonucuna göre, okul müdürlerinin çevik liderlik stilinin görev kültürünü anlamlı olarak etkilediği ($R= 54$, $R^2= .30$, $F= 54.03$, $p<.05$) sonucu bulunmuştur. Çevik liderliği oluşturan boyutlar incelendiğinde, durumsal farkındalık($\beta=.23$, $p<.05$), insan ilişkileri ($\beta=.15$, $p<.05$) ve öz farkındalık ($\beta=.22$, $p<.05$) görev kültürünü anlamlı olarak etkilemektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin çevik liderlik stili ve alt boyutları ile okul kültürünün görev, destek ve başarı alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stili alt boyutlarından durumsal farkındalık ile bürokratik kültür arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stili ve alt boyutlarından insan ilişkileri ve öz farkındalık ile bürokratik kültür alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul kültürü değişkenlerinin bir arada yer aldığı çalışmalara rastlanmaması neticesinde liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelenmiştir.

Kahveci ve Aypay (2013) yaptıkları araştırma sonucunda; hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Dalgıç (2015) araştırmasında; okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Işıldak (2017) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada zayıf düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaavcı (2021) paylaşılan liderlik ve okul kültürü değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında; pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda; okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul kültürü arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürleri çevik liderlik stilini geliştirdikçe ve okulu yönetirken bu özelliklerini gösterdikçe okul kültürünün gelişmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik stilinin okul kültürünün destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarını anlamlı olarak etkilemekle birlikte, bürokratik kültürü anlamlı olarak etkilememiştir. Çevik liderler durumlara farklı açılardan bakabilen ve esnek bir şekilde cevap veren (Mulder, 2018), çevresindeki

problemleri ve karmaşık durumları hızlıca analiz edip, bu durumlara uyum sağlayarak ve tecrübesine dayanarak etkili çözümler sunan liderlerdir (Yazıcı vd., 2022). Okul müdürleri öğretmenleri için daha fazla öğrenme ortamı oluşturduğu, karşılaştıkları sorunları analiz edip deneyim ve etkileşim yoluyla doğru çözümler sunduğu söylenebilir. Karmaşıklığı ele alıp yönetme, öğretmenleri doğru yönlendirme ve öğretmenlerin isteklerine cevap verme konusunda çevik liderlik davranışları sergiledikleri için destek, başarı ve görev kültürünü etkilediği söylenebilir. Belirsizliğin hâkim olduğu bu dönemde hızlı ve etkili kararlar vermek zorunda olan çevik okul müdürleri, risk almaktan kaçınılan prosedüre göre temkinli ve ağır işleyen bürokratik kültürde etkili olamamaktadır. Bu yüzden okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin bürokratik kültürü etkilemediği söylenebilir. Yüzer (2019) okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, karizmatik liderliğin okul kültürünü olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dursun (2019) paternalist liderliğin okul kültürüne etkisini araştırdığı çalışmasında, paternalist liderliğin bürokratik okul kültürünü olumlu yönde ve düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Özuylası (2021) paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul yöneticisinin paylaşılan liderlik davranışlarının artmasının okul kültürü üzerinde pozitif yönde katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Bu araştırmada, çevik liderliğin insan ilişkileri alt boyutu okul kültürünün destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarını anlamlı olarak etkilediği; bürokratik kültürü etkilemediği görülmüştür. Çevik liderler paydaşlarıyla ilişkilerinde etkili ve olumlu ilişkiler kurmaya, esnek bir görüşe sahip olmaya (Yazıcı vd., 2022), başkalarını anlamaya ve diğer insanlarla yapıcı bir şekilde çalışarak anlaşmaya odaklanırlar (De Meuse, 2015). Çevik okul müdürleri liderlik yeteneklerini en çok insan ilişkilerini kullanırken gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenleriyle etkili iletişim kurup, öğretmenlerden geri bildirim aldığı hatta gerektiğinde öğretmenlerine bireysel destek olduğu söylenebilir. Bu sayede çevik liderliğin insan ilişkileri özelliği destek, başarı ve görev kültürünü etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Kişisel ilişkilerden ziyade yöneticilerin örgütü kontrol edebilme arzusuna dayalı ilişkilerin mevcut olduğu bürokratik kültürü (Terzi,2019) ise etkilemediği söylenebilir. Aynı şekilde çevik liderliğin öz farkındalık alt boyutu okul kültürünün destek, başarı ve görev kültürünü anlamlı olarak etkilediği; bürokratik kültürü etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çevik liderler, yeteneklerinin ve neler yapabileceklerinin farkındadırlar (Valencia, 2013). Aynı zamanda bilgi ve becerisine güvenen, iyi bir dinleyici, araştırıcı ve geliştirici özelliklere sahip öz farkındalık algısı gelişmiş (Akkaya ve Bayram, 2021), gerektiğinde liderliğini ve yönetim becerilerini ilgili ekip üyesine devredebilen bir yapıdadırlar (McPherson, 2016). Okul

müdürleri hem kendi yeteneklerinin hem de öğretmenlerinin özelliklerinin farkında oldukları, gerektiğinde öğretmelerini yeteneklerine göre görevlendirip, destekledikleri ve bu konuda öğretmenlerine somut geri bildirimler verdikleri için destek, başarı ve görev kültürünü etkiledikleri söylenebilir. Ancak gerçekçi ve yasal kuralların dikkate alındığı (Terzi, 2005) bürokratik kültürde okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin etkili olamadığı düşünülmektedir. Çevik liderliğin durumsal farkındalık alt boyutunun ise okul kültürünün görev ve bürokratik kültür alt boyutunu anlamlı olarak etkilediği; destek ve başarı kültürünü etkilemediği tespit edilmiştir. Çevik liderler durumlara farklı açılardan bakabilen ve esnek bir şekilde cevap veren (Mulder, 2018), çevresindeki problemleri ve karmaşık durumları hızlıca analiz edip, bu durumlara uyum sağlayarak ve tecrübesine dayanarak etkili çözümler sunan liderlerdir (Yazıcı vd., 2022). Bu durumda okul müdürleri öğretmenleri için daha fazla öğrenme ortamı oluşturmadığı, karşılaştıkları sorunları analiz edip deneyim ve etkileşim yoluyla doğru çözümler sunmadığı söylenebilir. Karmaşıklığı ele alıp yönetme, öğretmenleri doğru yönlendirme ve öğretmenlerin isteklerine cevap verme konusunda çevik liderlik davranışları sergilemedikleri için başarı ve görev kültürünü etkilemediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul kültürü değişkenlerinin bir arada yer aldığı araştırmaya rastlanmaması sonucunda liderlik ve okul kültürü arasında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmalardan Özuylası'nın (2021) çalışması araştırmamızı destekler niteliktedir. Özuylası (2021) paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürünün destek, başarı, bürokratik ve görev kültürünü anlamlı olarak etkilediği tespit etmiştir.

Neticede hem bu araştırma sonucu hem de yukarıdaki diğer araştırma sonuçları liderliğin okul kültürü üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Liderliğin okul kültürü üzerinde önemli bir rolünün olmasının ve belirsizliğin etkili olduğu bu değişim döneminde çevik liderliğin okul kültürü ile birlikte ele alınmasının okulun tüm paydaşlarını pozitif yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu nedenle çevik liderliğin okul kültürü üzerinde önemli bir dönüşüm sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisini ortaya koymuştur. Her araştırmada olduğu gibi araştırmamızda da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma İstanbul ilinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Bu yüzden Türkiye'nin farklı bölgelerinde devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerle daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Ayrıca araştırmanın verileri sadece öğretmenlerden elde edilerek değerlendirilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda birden fazla veri kaynağı kullanılabilir. Okul müdürlerinin çevik liderlik öz değerlendirmeleri ile öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki uyum ortaya konularak

araştırmanın bulguları karşılaştırılabilir. Çevik liderlikle ilgili çalışmalar dünyada 2000'li yılların başında artış gösterirken, ülkemizde ise 2010 yılından sonra çalışılmaya başlanan bir konu olmuştur. Bu bakımdan MEB, hizmet içi eğitim seminerlerine çevik liderlik kavramını ekleyerek öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çevik liderlik hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayabilir. Böylece okullarda çevik dönüşümün sağlanmasına katkıda bulunulabilir.

Araştırmada okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürünün destek, başarı ve görev kültürü alt boyutlarını anlamlı düzeyde etkilediği ancak bürokratik kültür alt boyutunu etkilemediği tespit edilmiştir. Bu nedenle okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin destek, başarı ve görev kültürünü etkileyip bürokratik kültürü etkilememesi müdürlerle tartışılmalı ve sonuçlara göre önlemler alınmalıdır. Ayrıca okul müdürleri çevik liderlik özelliklerini geliştirerek okul kültürü üzerinde daha etkili rol oynaması sağlanabilir. Farklı liderlik tarzlarının okul kültürüne etkisi konusunda birçok çalışma bulunurken, çevik liderlik açısından herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çevik liderliğin okul kültürüne etkisi konusunda daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

Akkaya, B. ve Bayram, V. (2021). Yönetim araştırmalarında postmodern bir liderlik: çevik liderlik. *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi,5*(3), 173-188.

Akkaya, B., ve Sever, E. (2022). Agile leadership and organization performance in the perspective of vuca. Talukdar, M., Lamagna, C., Villanueva, C., Nahar, R., ve F. Hassan (Edt.), In *Post-pandemic talent management models in knowledge organizations* (s 213-228). IGI Global.

Aslan, M., ve Doğan, Ü. (2021). Çevik liderlik. Göçen, A.(Edt.), *Eğitimde yeni normal liderlik yaklaşımları* içinde (s 63-74). Nobel Yayınları.

Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram, uygulama ve geliştirme.* Pegem Yayınları.

Boyer, M., and Robert, J. (2006). Organizational ınertia and dynamic ıncentives. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *59*(3), 324-348.

Çalışkan, Y., F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi.* Pegem Yayınları.

Çetin, M., ve Özdemir, N. (2020). *Vuca dünyası sarmalında çevik liderlik paradigması ve bağlılık.* Nobel Yayınları.

Dalgıç, E. (2015). *Okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

De Meuse, K. P. (2015). Using science to identify future leaders: part II –the measurement ofl earning agility. *Minnetonka, MN: Wisconsin Management Group.* doi: 10.13140/RG.2.1.1760.0481

Dursun, İ., E. (2019). *Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürü oluşturmadaki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

George, D., and Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference,* Allyn & Bacon.

Göçen, A. (Edt.) (2021). *Eğitimde yeni normal liderlik yaklaşımları* (Cilt 1)*.* Nobel Yayınları.

Hayward, S. (2018). *The agile lidership. how to create an agile business in the dijital age.* Kogan Page.

Işıldak, F. (2017). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İçerli, L. ve Çelik, R. (2020). Yeni bir liderlik yaklaşımı: çevik liderlik. Yılmaz, S. (Edt.), *Yönetim ve organizasyon araştırmaları* içinde (s 87-100). Akademisyen Yayınları.

Joiner, W. B., & Josephs, S. A. (2007). Developing agile leaders. *Emerald Group Publishing, 39(1),* 35-42. doi: 10.1108/00197850710721381.

Kahveci, H., ve Aypay, A. (2013). Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkinin ilköğretim okullarında incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 2*(1), 43-59.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler.* Nobel Yayınları.

Karaavcı, M., F. (2021). Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

McPherson, B. (2016). Agile, adaptive leaders. *Human Resource Management International Digest, 24*(2), 1-3.

Mulder, P. (2018, 7 Haziran). *Agile leadership*. https://www.toolshero.com/leadership.

Özdemir, A. N. (2020). *Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisi: İngiltere ve Türkiye okullarında karşılaştırmalı bir analiz* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özgenel, M., ve Yazıcı, Ş. (2020, 25-26 Temmuz). *Marmara çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Konferans sunum özeti]. Anadolu 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*,* Diyarbakır.

Özgenel, M., Yazıcı, Ş., ve Asmaz, A. (2022). The mediator role of organizational justice in the relationship between school principals' agile leadership characteristics and teachers' job satisfaction. *Frontiers in Psychology, 13*: 895540. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895540

Özuylası, A. (2021). *Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Parker, D. W., Holesgrove, M., and Pathak, R. (2015). Improving productivity with self- organised teams and agile leadeship. *International Journal of Productivity and Performance Management, 64* (1), 112-128.

Recepoğlu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. Güçlü, N. (Edt.), *Okul kültürü* içinde (s 205-240). Pegem Yayınları.

Sharp, J. M., Irani, Z., & Desai, S. (1999). Working towards agile manufacturing in the uk ındustry. *International Journal of Production Economics*. *62* (1-2), 155-169.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11*(43), 423- 442.

Topcu, İ. (2019). *Okul iklimi ve k*ültürü. Anı Yayınları.

Tutar, H. (2017). Örgüt kültürü. Detay Yayınları.

Valencia, E. (2013). *Three key leadership arenas in leadership agility: A study of Head Start leaders in the State of California* [Doctoral Dissertation]. University of la Verne.

Yalçın, E., ve Özgenel, M. (2021). The effect of agile leadership on teachers' professional development and performance. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies, Volume V*, Fall 2021 Issue.

Yazıcı, Ş., Yıldız, K., and Özgenel, M. (2022). Examining the agile leadership characteristics of school principals according to teacher perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, *14*(2), 296-308.

Yazıcı, Ş., Özgenel, M., Koç, M.H., ve Baydar, F. (2022). The mediator role of employee voice in the effect of agile leadership on teachers' affective oppupational commitment. *Sage Journals,* July- September, 1-12.

Yıldırım, K. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. Güçlü, N. (Edt.), *Okul k*ültürü içinde (s 71-74). Pegem Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y*öntemleri. Seçkin Yayınevi.

Yukl, G. (2018). Örgütlerde l*iderlik* ( Ş., Çetin, ve R., Baltacı, Çev.). Nobel Yayınları.

Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

# The Metaverse – The Next Big Thing in Education: A Systematic Literature Review

**RESEARCH ARTICLE**

**Hasan TINMAZ[1], Mina FANEA-IVANOVICI[2]**

1 Dr., Woosong University, AI & Big Data Department, htinmaz@endicott.ac.kr, ORCID: 0000-0003-4310-0848.

2 Assoc. Prof. Dr., Bucharest University of Economic Studies, Department of Economics and Economic Policies, mina.ivanovici@economie.ase.ro, ORCID: 0000-0003-2921-2990.

Gönderilme Tarihi: 16.01.2023 Kabul Tarihi: 02.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1235647

**Atıf:** "Tınmaz, H., and Fanea-Ivanovici, M. (2024). The metaverse – the next big thing in education: a systematic literature review. *Millî Eğitim, 53* (242), 827-854. DOI: 10.37669/milliegitim.1235647"

***Abstract***

*Metaverse utilization in education is an area with a huge potential of development during the current age of technology innovation. Using a PRISMA-adapted methodology, we performed a qualitative systematic literature review of the main scientific production related to metaverse in education. We analyzed 48 academic papers and formulate six research questions. We discovered that, despite fertile, the research area is in its early stages of development and there is a need for more quantitative analyses. We grouped the paper keywords into five categories, which are virtualization, education, technology, library, research and others, and identified seven major themes from the findings of the papers: (i) the place of the metaverse in education in general, (ii) the possible implementations of the metaverse into different courses, (iii) the direct instructional support of the metaverse in education, (iv) the indirect instructional support of the metaverse in education, (v) the variables/conditions of a successful metaverse implementation in education, (vi) the possible challenges of metaverse in education, (vii) encouraging research regarding metaverse in education. Finally, we proposed a more comprehensive definition for the metaverse, discussed potential extensions of metaverse in education and possible threats, and presented the main implications from research, policy and practical perspectives.*

***Keywords:*** *metaverse, systematic literature review, education, instruction, teaching*

# Metaverse - Eğitimde Bir Sonraki Büyük Şey: Sistematik Bir Literatür Taraması

***Öz***

*Eğitimde Metaverse kullanımı, içinde bulunduğumuz teknoloji inovasyon çağında büyük bir gelişme potansiyeline sahip bir alandır. PRISMA'ya uyarlanmış bir metodoloji kullanarak, eğitimde metaverse ile ilgili temel bilimsel üretimin niteliksel sistematik bir literatür taraması uygulanmıştır. Kırk sekiz akademik makale incelenmiş ve altı araştırma sorusu oluşturulmuştur. Verimli olmasına rağmen, araştırma alanının gelişiminin ilk aşamalarında olduğunu ve daha nicel analizlere ihtiyaç olduğunu görmekteyiz. Makale anahtar kelimelerini sanallaştırma, eğitim, teknoloji, kütüphane, araştırma ve diğerleri olmak üzere beş kategoride gruplandırılmış ve makalelerin bulgularından yedi ana tema belirlenmiştir: (i) metaverse'nin genel olarak eğitimdeki yeri, (ii) ) metaverse'nin farklı derslere olası uygulamaları, (iii) metaverse'nin eğitimde doğrudan öğretim desteği, (iv) metaverse'nin eğitimde dolaylı öğretim desteği, (v) başarılı bir metaverse uygulamasının değişkenleri/koşulları eğitim, (vi) eğitimde metaverse'nin olası zorlukları, (vii) eğitimde metaverse ile ilgili araştırmaları desteklemek. Son olarak, metaverse için kapsamlı bir tanım önerirken, metaverse'nin eğitimdeki potansiyel uzantılarını ve olası tehditleri tartıştık ve araştırma, uygulama ve politika perspektifinden ana çıkarımları sunulmuştur.*

***Anahtar Kelimeler:*** *metaverse, sistematik literatür taraması, eğitim, öğretim, öğretme*

## Introduction

Merriam-Webster describes the Metaverse (Merriam-Webster, 2021) as "a highly immersive virtual world where people gather to socialize, play, and work". Similarly, Siyaev and Jo (2021) claim that metaverses will have a crucial role in the industry, as well as in many other activities, such as education, culture, entertainment and communication. Virtual experiences associated with the Metaverse are enabled by various types of intertwined technologies, such as: virtual reality (VR), augmented reality (AR), mixed reality (MR), 3D representations, artificial intelligence (AI), machine learning, deep learning (Siyaev and Jo, 2021), 5G, big data, ubiquitous computing, and digitalization (Fanea-Ivanovici and Pana, 2020).

The Metaverse has also started to have an impact in education, which has been more obvious in the pandemic context (Siyaev and Jo, 2021). Nonetheless, the idea of virtual or immersive learning environments had existed well before the COVID-19 pandemic, and they were designed to facilitate learning beyond geographical or cultural boundaries (Ayiter, 2008) and to provide more learning and information opportunities (Sidorko, 2009). Virtual worlds like the Second Life also serve educational

purposes in libraries through investment in virtual content (Sidorko, 2009) and under conditions of accessibility, security and sustainability (Hill and Lee, 2009). Avatars, Second Life classroom experience, Second Life URLs, Second Life groups, immersive learning environments, notecards, machinima ('machine' and 'cinema'), digital exhibits, live presentations, web links, virtual library services, virtual field trips are just a few of the methods proposed for inclusion of the Metaverse in education (Hill and Lee, 2009).

Due to the development of teaching tools and environments beyond the real (as opposed to virtual) setting, education at higher levels is no longer a high-end destination for just a few in the 'Ivory Tower', who are enrolled in formal education, but content becomes available to many more, in multiple formats and environments (Abeles, 2007). The virtual environment can speed up the learning process through technology, which can make the shift from the physical world to the Metaverse. Here, students can even skip some of the traditional education sequences (Abeles, 2007).

The aim of this study is to perform a systematic literature review of the most prominent research in the field of education metaverse based on an adapted PRISMA methodology.

## Literature review

Technological developments have led to the popularization of 3D virtual environments for education and to a decrease in the costs associated to them (Chau et al., 2013; Chen, 2022). The challenges of successfully implementing social virtual worlds for teaching and learning and for democratizing technology-enhanced instruction are threefold: to design the courses, to implement the practice and to identify the specific needs of student community (Steils, Tombs, Mawer, Savin-Baden, and Wimpenny, 2014). The main points of interactive and virtual learning experience in higher education are games, VR, 3D identities, interactive communication, customized teaching models, disciplinary learning, and institutional space and ownership (Chen, 2022; Wimpenny, Savin-Baden, Mawer, Steils, and Tombs, 2012).

Second Life is an early-stage instance of the Metaverse applied in education. The impact of Second Life inclusion in higher education courses was assessed by Schiller, Goodrich, and Gupta (2013) on marketing courses taught to undergraduate students. Their research indicates that students find learning in a Second-Life environment to be more effective, due to its game-like and easy-to-use character, but also thanks to the active learning principle used (i.e., learning by doing).

Virtual education settings can improve the outcomes of education in fields where practice is required. This can be achieved through simulations. Such is the case of

healthcare education, where a study on Second Life undergraduate nursing research revealed the importance of transfer from theory to practice, the learner-centered approach and the evaluation in such context (Irwin and Coutts, 2015). Competitive game-based learning was used to evaluate the learning outcomes among medical students in radiology, and it was revealed that it is both effective and well accepted (Lorenzo-Alvarez, Rudolphi-Solero, Ruiz-Gomez, and Sendra-Portero, 2019).In the same vein, Jarmon, Traphagan, Mayrath, and Trivedi (2009) acknowledge that 3D virtual worlds can be suitable for experiential learning environments, although their study was conducted on graduate studies in interdisciplinary communication. This is because practice in virtual environments does not imply risks (e.g., in medical school, risks for learners and patients) (Pasquier, Gaudry, Tesniere, and Mignon, 2015). Other areas of application of the Metaverse in education are blended learning, language learning and competence-based education, according to Zhang et al. (2022). Wang et al. (2022) posit that the 'edu-metaverse' is an ecosystem that comprises four major hubs: 1) instructional design and performance technology hub; 2) knowledge hub; 3) research and technology hub; and 4) talent and training hub.

Due to the risk-free environment, virtual reality settings in science education come with various benefits, such as learning, skills and safety behaviors similar to those in real-life laboratories, while allowing more time for learners to reflect on the new knowledge and content, rather than displaying clean-up behaviors (Hu-Au and Okita, 2021).Insofar as pre-university education is concerned, research has focused on the educators' experience with Active Worlds Educational Universe and Second Life, as vectors for the integration of new technologies in the teaching process (Dickey, 2010). The instructors' experience is particularly important due to their triple role of learners of applications, designers of syllabus and content, and evaluators of the benefits thereof. Dreamson and Park (2023) studied the school space design for metaverse-based learning and found that collaborative learning, interconnectivity, co-participation and transdisciplinary research should be articulated to create a metaverse-based learning framework.

Despite the numerous benefits of virtual environments for learning, the current literature discloses several shortcomings attached to such learning practices. For instance, a decrease in face-to-face communication because of virtual communication was reported by the students at Ajman University in the United Arab Emirates (Elsayed, 2020). Moreover, communication with the teaching staff is also affected, whereas other interaction issues have been reported (Chen, 2022). On a different note, personal data exposure and the lack of caution in virtual communication are other threats the respondents provided. Content production, game addiction and ethical concerns add

to the list of metaverse education shortcomings (Chen, 2022). Based on the study, Elsayed (2020) identifies possible solutions to these issues, such as sustained effort on behalf of learners and university to reduce virtual communication, raising awareness as to these menaces in the university classes and having non-virtual leisure time activities.

Zeide and Nissenbaum (2018) argue that platforms that are governed by marketplace norms have the potential to undermine some of the functions and values of traditional education (e.g., democracy, equal chances) due to the collection of data and automated instruction. Once again, data privacy is deemed an important shortcoming of virtual learning platforms. Furthermore, the learning process would exacerbate inequalities, despite its objective to provide inclusive education (Zhang et al., 2022). Although immersive learning is especially attractive for young learners, its implementation faces numerous barriers in higher education (Kshetri, Rojas-Torres, and Grambo, 2022).

From a macro approach, the gap between the information-rich and the information-poor can become larger (i.e., digital divide), which would further marginalize those not properly equipped with tools and skills (Oladokun and Aina, 2011). Hence, technology development difficulties may arise, thus increasing inequalities (Chen, 2022).

This preliminary study will be a source of information for educators who use or plan to use metaverse platforms in education to better understand the new dynamics. In this paper, instructional stakeholders will be able to identify the problems, solutions, risks and contributions of the metaverse utilization in education. Moreover, researchers can identify the existing gaps for further studies and practices. Therefore, the research questions of this study are stated as follows:

1: What is the yearly distribution, number of pages and number of cited references of metaverse in education-related papers?

2: What are the main categories of keywords in the selected documents?

3: What are the sampling methods of metaverse in education-related papers?

4: What are the educational levels of metaverse implementation in the selected papers?

5: What are the research methods of metaverse in education-related papers?

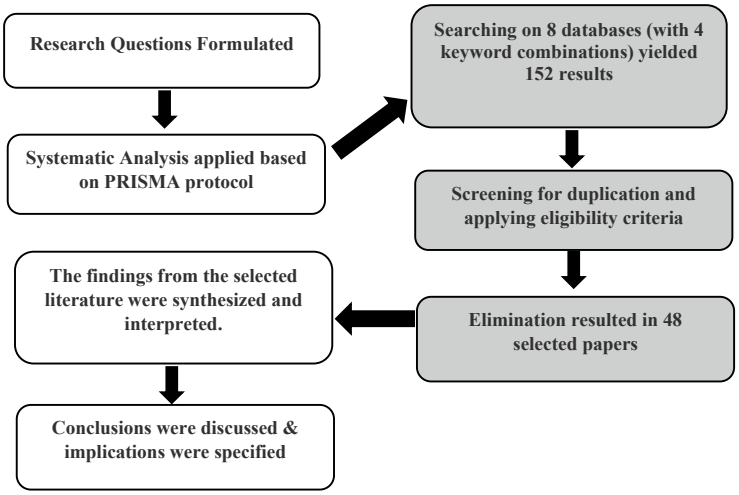
6: What are the main themes/categories of metaverse in education-related documents?

## Method

To answer the above-mentioned research questions, the researchers employed an adapted PRISMA protocol version of Camilleri and Valeri (2021) to extract systematic literature on the topic of metaverse in education. Since metaverse is a relatively new topic, which has only recently produced real life implementations, it is clear that more research is needed. To serve as a basis for the prospective research studies and to unfold what work has already been produced, systematic literature review offers an effective research framework (Webster and Watson, 2002). Figure 1 shows the steps of the systematic literature review of this study:

**Figure 1**

*Steps of Systematic Literature Review*


Research Questions Formulated
Systematic Analysis applied based on PRISMA protocol
Searching on 8 databases (with 4 keyword combinations) yielded 152 results
Screening for duplication and applying eligibility criteria
Elimination resulted in 48 selected papers
The findings from the selected literature were synthesized and interpreted.
Conclusions were discussed & implications were specified

The researchers identified four general education-related keyword combinations, each including 'metaverse': 'Metaverse + Education', 'Metaverse + Learning', 'Metaverse + Teaching' and 'Metaverse + Training'. These four combinations were applied on eight databases separately: Science Direct, Sage, Emerald, Wiley Online Library, EBSCO, JSTOR, Oxford Academic and Brill. As a result, the researchers downloaded all 152 papers and moved to screening for duplication removal and eligibility criteria application phases.

The researchers applied the following eligibility criteria on the full texts: relevance to education (including official schooling and work training), coverage of metaverse in the full text, publication in English language. As the metaverse is a very new topic, the researchers did not apply any historical filter on their searches.

**Table 1**

*Number of Papers Before and After Elimination by Database*

| Database Name | Initial Number of Papers | Filtered Number of Papers |
|---|---|---|
| **Science Direct** | 59 | 22 |
| **Sage** | 35 | 9 |
| **Emerald** | 25 | 9 |
| **Wiley Online Library** | 9 | 5 |
| **EBSCO** | 4 | 3 |
| **JSTOR** | 10 | 0 |
| **Oxford Academic** | 8 | 0 |
| **Brill** | 2 | 0 |
| **Total** | **152** | **48** |

**Table 2**

*Journals Included in the Final Dataset*

| Journal Name | n | Journal Name | n |
|---|---|---|---|
| Procedia Computer Science | 11 | Journal of Enabling Technologies | 1 |
| Journal of Educational Computing Research | 4 | Journal of Special Education Technology | 1 |
| Computers & Education | 3 | Journal of Transformative Education | 1 |
| On the Horizon | 3 | Library Hi Tech | 1 |
| British Journal of Educational Technology | 2 | Library Hi Tech News | 1 |
| Journal of Educational Technology Systems | 2 | Library Management | 1 |
| Annual Reviews in Control | 1 | Library Review | 1 |
| Computer Animation and Virtual Worlds | 1 | Pixel-Bit. Media & Education Journal | 1 |
| Computers in Human Behavior | 1 | Procedia - Social and Behavioral Sciences | 1 |
| Creativity and Innovation Management | 1 | Procedia Technology | 1 |
| E-Learning and Digital Media | 1 | Sensors | 1 |
| Energy Procedia | 1 | Technoetic Arts | 1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Expert Systems with Applications | 1 | Technological Forecasting & Social Change | 1 |
| Health Information and Libraries Journal | 1 | The Journal of Academic Librarianship | 1 |
| Interactive Technology and Smart Education | 1 | Total | 48 |

After the elimination process, the researchers retained 48 papers for further analysis. The full reference list of these 48 articles is provided in Appendix 1 of the article. Table 1 shows the number of papers for each database, before and after the elimination. Table 2 presents the title of the journals where the 48 papers were gathered.

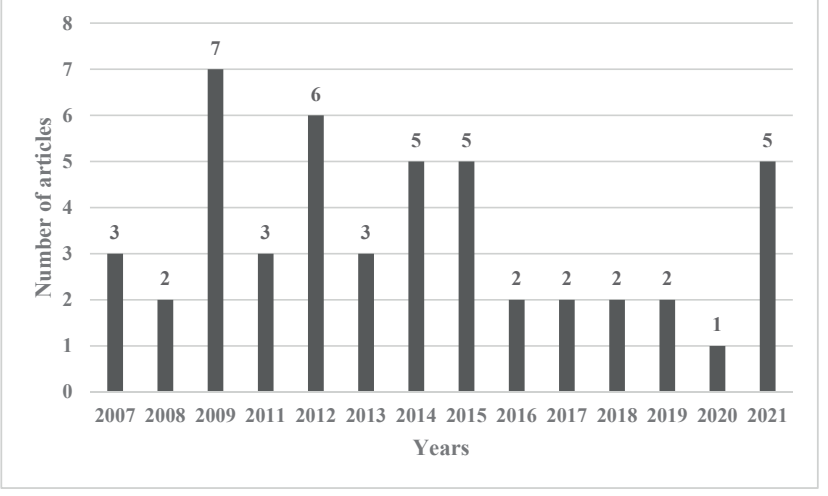
The researchers reviewed all 48 full-text papers and conducted manual qualitative content analysis to address the major research questions and to reveal the main themes appearing in the dataset.

## Results

Figure 2 below presents the yearly distribution of the papers published on the topic of metaverse in education.

**Figure 2**

*Yearly Distribution of the Selected Papers*




The number of papers published in this area is relatively low and these publications are recent. The first paper was published in 2007, and the trend in publication has not increased significantly.

**Table 3**

*Number of Pages for Selected Documents*

| Number of pages | n | Number of pages | n | Number of pages | n | Number of pages | n | Number of pages | n |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 4 | 8 | 3 | 13 | 2 | 18 | 2 | 26 | 1 |
| 5 | 1 | 9 | 1 | 14 | 2 | 20 | 1 | 27 | 1 |
| 6 | 2 | 10 | 9 | 16 | 1 | 21 | 3 | 33 | 1 |
| 7 | 5 | 12 | 6 | 17 | 1 | 23 | 1 | 35 | 1 |

The number of pages of the full-text papers vary from 4 (n=4) to 35 (n=1). Table 3 indicates the number of pages for the papers included in the dataset.

In addition, the researchers checked the total number of cited references used in the 48 papers. The minimum is 1 article and the maximum is 99 articles, whereas the average is 33 articles with a standard deviation of 23 articles.

To answer the second research question, the researchers gathered all the keywords from the 48 documents, which is significant for identifying the type of technologies mentioned in the 48-article dataset. All 200 keywords of the 48 articles were examined by manual qualitative content analysis method. The keywords were grouped in the following six categories: virtualization, education, technology, library, research and others.

**Table 4**

*First Broad Category of Keywords*

| Keyword | n | Keyword | n | Keyword | n | Keyword | n |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Virtual World | 5 | 3D Virtual World | 2 | Virtual Community | 1 | 3D Virtual Environment | 1 |
| Virtual Reality | 2 | 3D Environment | 2 | Virtual Learning Environment | 1 | Virtual Environment | 1 |
| Virtual Class | 2 | Virtual Work | 1 | Virtual Design Architecture | 1 | | |

The first broad category is about virtualization and 3D immersion (Table 4) where ‘virtual world’ was the most common keyword (n=5).

**Table 5**

*Second Category of Keywords*

| Keyword | n | Keyword | n | Keyword | n | Keyword | n |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Active Learning | 4 | Community of Inquiry Model | 1 | First-Year Student | 1 | Motivation | 1 |
| E-Learning | 4 | Competency | 1 | Foreign Language Anxiety | 1 | On-line Teaching | 1 |
| STEM | 3 | Computational Thinking Skills | 1 | Foreign Language Learning | 1 | Performance | 1 |
| Collaborative Learning | 2 | Computer Aided Engineering Education | 1 | Health Course Module | 1 | Performance Assessment | 1 |
| Education | 2 | Computer-Supported Collaborative Learning | 1 | Initial Teachers Training | 1 | Problem Based Learning | 1 |
| Engineering Education | 2 | Constructionism | 1 | Interactive Learning Environments | 1 | Second Language Communication | 1 |
| Instructional Design | 2 | Continuing Professional Development | 1 | Language Education | 1 | Social Interaction | 1 |
| Academia Industrial Alliances | 1 | Creative Teaching | 1 | Learning | 1 | Student Engagement | 1 |
| Adult Learning | 1 | Digital Competence | 1 | Learning Environment | 1 | Teacher Education | 1 |
| Aircraft Maintenance Edu | 1 | Disabilities | 1 | Learning LMS | 1 | Teaching | 1 |
| Assistive Technology | 1 | Distance Research | 1 | Learning Methods | 1 | Teaching Practices | 1 |
| Autism | 1 | Educational Design Research | 1 | Learning Strategies | 1 | Teaching Technologies | 1 |
| Badging | 1 | Evaluation | 1 | Mathematics | 1 | Tertiary Education | 1 |
| Collaborative Work | 1 | Experiential Learning | 1 | Mobile Learning | 1 | Transformative Sustainability Edu. | 1 |

The second category of keywords focuses on education-related terminologies (Table 5), where active learning (n=4) and e-learning (n=4) are the most common keywords of the dataset.

**Table 6**

*Third Category of Keywords*

| Keyword | n | Keyword | n | Keyword | n | Keyword | n |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Second Life | 8 | ARIMA | 1 | GEAR 5.0 | 1 | Programming | 1 |
| Metaverse | 4 | Artificial Intelligence | 1 | Head-Mounted Display | 1 | Puppet Master | 1 |
| Open Sim | 4 | Avatar | 1 | Human Computer Interaction (HCI) | 1 | Quests | 1 |
| Augmented Reality | 3 | Blackboard | 1 | Immersive Technologies | 1 | Role Play | 1 |
| Massively Multiplayer Online Role - Playing Games (MMORPG) | 3 | Communication Technologies | 1 | Information Media | 1 | Scratch | 1 |
| Sloodle | 3 | Computer Software | 1 | Internet | 1 | Serious Games | 1 |
| Social Network | 3 | Computer-Mediated Communication | 1 | Metabot | 1 | Simulations | 1 |
| Game | 2 | Deep Learning | 1 | Mobile Agents | 1 | Speech Interaction | 1 |
| Mixed Reality | 2 | Distributed Information Systems | 1 | Mobile Technology | 1 | Video Games | 1 |
| Moodle | 2 | Educational Video Games | 1 | MS Teams | 1 | Web 2.0 | 1 |
| Alternate Reality Games | 1 | Expert Systems | 1 | Playability | 1 | Zoom | 1 |

Table 6 categorizes the keywords around technology, and ‘second life’ was the most frequent keyword of the dataset.

The researchers observed another category of library terms, which listed five keywords with a frequency of one: Library Orientation, Library Tour, Education Libraries, Public Libraries, and Information Services.

**Table 7**

*Last Category of Keywords - 'Others'*

| Keyword | n | Keyword | n | Keyword | n | Keyword | n |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Boeing 737 | 1 | Epistemology | 1 | Nuclear Safety | 1 | Smart Maintenance | 1 |
| Change Management | 1 | Government | 1 | Ontology of Relationality | 1 | Smart Society | 1 |
| Children | 1 | Indigenous Philosophy | 1 | Pandemic | 1 | Social Justice | 1 |
| Concentration Power | 1 | Industry 4.0 | 1 | Product Design | 1 | Spillover | 1 |
| Economics | 1 | Innovation | 1 | Regenerative Societies | 1 | Transformational Leadership | 1 |
| Employment | 1 | New Science | 1 | Relational Ethics | 1 | Youth | 1 |

The fifth broad category was about research, and it includes the following keywords: Eye Blinking System, Eye Blinking Behaviors, Blinking Strength, Blinking Eyes, Biological Data, and Psychological Analysis (n=1).

Sampling was another research question of this paper. Although 27 of the articles did not mention the sample size clearly, the sample size of the remaining articles varies from 6 participants to 2000 participants. Additionally, three papers reported the following samples: one class of disabled students, three teachers and five companies. Lastly, only six articles overtly reported the sampling method as random sampling.

For addressing the fourth research question, we have found that 30 out of the 48 articles applied the metaverse at university level, two of them were in high schools and one was in secondary school. Fifteen articles did not mention explicitly the educational level of metaverse implementation.

In terms of the research method of the articles (the fifth research question), 56% of them were qualitative (n=27), 33% were quantitative (n=16) and 11% were mixed method (n=5).

Based on the researchers' thorough qualitative content analysis, seven major themes appeared in the selected papers (the sixth research question):

- The place of the metaverse in education in general,
- The possible implementations of the metaverse in different courses,

- The direct instructional support of the metaverse in education,
- The indirect instructional support of the metaverse in education,
- The variables/conditions of successful metaverse implementation in education,
- The possible challenges of metaverse in education,
- Encouraging research regarding metaverse in education.

After identifying the major themes, the researchers focused on the revealed categories and sub-categories.

**Theme 1:** The place of the metaverse in education deals with general instructional modes and activities. Collaborative learning (n=8), problem-based learning (n=4), active learning (n=3), e-learning (n=3), blended learning (n=2) and experiential learning (n=2) are the most frequent instructional modes associated with the utilization of metaverse in education. The following terms were also identified in the selected full texts:

- Appended social interaction
- Creative teaching
- Divergent thinking
- Learning to learn
- Remote teaching during pandemic
- Role play
- Social learning
- Tele-cooperation
- Telematic connection
- Transformative education

**Theme 2:** The researchers unfolded the possible metaverse implementations in different courses, which were listed either as applied in real life or suggested to be implemented. In general, it was reported that the metaverse can be utilized for a wide variety of educational purposes (n=1) and integrated into education at three different levels: course, program and university (n=1). Two additional papers specified that the metaverse could significantly contribute to university education and soon become an effective support for universities to benefit all types of distance learning systems.

Moreover, the metaverse was linked to STEM (science, technology, engineering and mathematics) education in three different articles. Certain articles also supported the similar point for each letter of STEM education; Science (n=1), Technology (with sub-categories of computer science (n=2), basic programming concepts (n=1)), Engineering (n=3) and Mathematics (n=3). Furthermore, one article discussed the use of the metaverse in medical education and another one dealt with about the metaverse as an alternative study choice for distance health students.

In another category, the metaverse was considered a useful platform to develop basic skills in communication. In addition, five articles stated that the metaverse is an effective language learning platform because of its visual (the positive effect of 3D over 2D (n=1)) and linguistic support for motivating students to engage in activities related to the learning of another language.

Lastly, the metaverse was associated with social science education, such as class activities in History, English (or any other native language) or literature-related courses. Furthermore, it was also pointed out that the metaverse can also be used in environmental sustainability, politics and international relations areas, where the participants can interact to share their knowledge and experiences on any of these topics.

**Theme 3:** The metaverse's direct instructional support was outlined by presenting the potential benefits it can offer based on the research findings. First and foremost, it was noted that the metaverse offers opportunities to look beyond the constraints of the traditional classroom environment (n=1). Furthermore, the metaverse was reported to increase interactivity in a course (n=4), to develop students' social skills (n=2), to increase student engagement and participation (n=1), and to provide a feeling of unity in the classroom (n=1) by creating group synergy (n=1).

It was also emphasized that students would feel comfortable (n=1) with a metaverse platform in addition to feeling less bored (n=1), more enjoyment (n=2) and decreasing their anxiety levels (n=1). Besides, students were happy that learning did not require physical attendance in a real classroom (n=1).

Reinforcement of education was another category identified in the study. In general, metaverse use reinforces subject content (n=1) and comes with a platform to assist students to reach their full potential (n=1). In a metaverse context, abstract concepts can be displayed visually to support knowledge (n=1), and the metaverse can reinforce students' higher order (n=1) and computational thinking (n=1) skills. For teachers, classroom notes can be enhanced with digital content on metaverse (n=1).

As an additional category, the metaverse was perceived as a support to social network knowledge construction (n=1), which can significantly favor student performance (n=1) and can lead to higher levels of achievement (n=1).

The last observed category was experimentation in education. Studies reported that the metaverse offers opportunities for remote collaboration of experiments (n=1) and that it is safer than making an experiment in real life (n=1). Moreover, the metaverse can decrease potential safety risks in real life situations (n=1) such as renewable energy (n=1) or radioactivity (n=1) experiments.

**Theme 4:** The indirect instructional support of the metaverse in education concentrates on moderating effects, such as cost effectiveness (n=1), as educational institutions do not need to buy expensive educational materials (n=3). Similarly, sharing content will be easier with the use of the metaverse (n=1) and with the help of digitally relocated resources (n=1). That will make the metaverse a solution to the geographical dispersion (n=3) of students, as the metaverse can save time and cut traveling expenses for cooperation among students and instructors (n=1).

The metaverse can go beyond education and can have positive effects at work (n=1). In other words, the metaverse can be a supportive tool for skilled workers and engineers (n=1) and it may be even used for preservice teacher training (n=1). Therefore, the metaverse has the potential to spur the development of learning and leadership in organizations (n=1). As a reflection of these points, the metaverse can establish a connection between students and libraries (n=1) and it can even create cooperation between universities and industry (n=1).

Lastly, the metaverse can assist students at disadvantage. For example, the metaverse can be an option for people with disabilities (n=2) or can decrease gender-based inequalities (n=1) in the educational context. Moreover, the metaverse can enhance students' social skills by allowing them more interaction with friends and even participating in music, sports, or any other extracurricular activities (including student clubs, and teams).

**Theme 5:** The variables/conditions of successful metaverse implementation in education comprise both instructional and technological factors to create an effective metaverse platform for instructional activities. One of the articles pointed out that metaverse in education combines all the variables of 'e-education, transformative learning, constructionism and cyberpsychology' (n=1) that needed to be carefully maintained to create successful applications. In another paper, it was claimed that a combination of collaborative learning, Web 2.0 applications and gaming would bring success to the metaverse in education. The instructional success variables/conditions mentioned in dataset are presented below:

- New learning scenarios (n=1), and distributed teaching scenarios (n=1) must be written to create nuanced learning experiences on the metaverse (n=1),
- Setting realistic expectations (n=1) and having clear sets of instructions (n=1) are important for metaverse instructional use,
- The metaverse should create a setting that is very alike to physical world to increase students' motivation (n=1),

- Metaverse requires gaming activities (n=1),
- Other than a fully metaverse-based education, the metaverse should be supported by offline activities (n=1), where the metaverse should be a supplementary environment (n=1) or an enhancement tool to classroom teaching (n=1).

The dataset contained a list of variables/conditions related to technological success, which were referenced.

- Other than enhancing game components only, the users' immersion in the Metaverse should be augmented (n=1). Therefore, full virtual world presence (n=3) providing higher sensation of immersion (n=1) must be guaranteed on a fully functional virtual architecture (n=1).
- Perceived usefulness of the metaverse is a significant variable (n=2). To serve that purpose, the quality of the metaverse interface (n=1) plays an important role. Additionally, avatars are as important as content (n=1).

In short, effective metaverse in education is possible with electronic interactivity, programming and the true instructional practice of temporal and structural electronic space (n=1).

**Theme 6:** Like many other technologies, the metaverse also comes with possible challenges for education. We are at the early stages of metaverse experiences (n=1), thus metaverse is like a new land for explorers (n=1) and educational stakeholders must discover possible challenges along with its benefits.

The major challenge was reported to be the high dependence of metaverse functionality on network infrastructure (n=2), which can be affected by slow internet connection (n=1) and can cause communication delay (n=1). The quality of animation and simulator (n=1) appears as another technological challenge for metaverse applications.

Evidently, the metaverse will raise technical issues (n=1), and it will need at least ten years to fully integrate into education (n=1). Moreover, perceptions regarding the technical difficulties of using the metaverse (n=1) can adversely affect its educational applications.

Time and cost challenges of developing metaverse platforms stay as an argument (n=3). However, open-source platforms can reduce the cost of metaverse platform development (n=3).

The world will see the effects of technological (n=3), cultural (n=3), socio-economic and political changes on the metaverse in the future. Challenges related to teaching in virtual space (n=2) and integration of user generated content into metaverse (n=1) will also be elaborated. Finally, it is forecasted that the metaverse will soon escalate potential legal issues (n=1).

**Theme 7:** The last theme concentrates on encouraging research regarding metaverse in education. As discussed above, the metaverse brings opportunities to students to engage with their peers in different languages. However, abilities in foreign languages might affect the interactivity. Therefore, one research paper employs a special algorithm to provide different language recognition and translation (experiment on Korean vs English) on the metaverse.

In two other research papers, blinking eye was taken into consideration as a variable. One of them showed that the number of the students' eye blinks increased with the difficulty of the problems so that teachers can evaluate the current attitude of their students. The other research concluded that when teachers were focused (having a high level of attention); they tended to blink more slowly and forcefully. Since the metaverse headsets / glasses are able to measure the number of eye blinks for a user, that data could provide certain information to instructors, including the difficulty of instructional materials or students' stress level.

## Discussion

The Metaverse appeared in the academic debate on education in 2007, when three papers were published. The research in this field has maintained a consistent pattern of publication frequency (roughly a bit more than three papers per year, on average). Two crucial elements can be inferred from this observation. First, research is in its early-stage phase on such matters, and exemplifications, rather than clear-cut definitions, are provided to explain the concept. Second, although we may find examples of applications of the metaverse in education, the number of case studies is still quite limited, and they do not appear to cover all the types and levels of education.

As detailed earlier, the level of education most benefiting from the metaverse is higher education, while pre-university education case studies are almost non-existent (three papers about high school and secondary school). In addition, there are other levels of education that the metaverse could address, such as vocational, or those preparing various professionals. Apart from the formal education, the metaverse can prove beneficial for informal and non-formal education, where we have thus identified gaps in the literature – these types of education have not been addressed in research so far. We suggest that a selection of the successful examples presented in the pioneering

work that has been done so far could be grouped into a collection of good practice examples and guidelines.

We notice a poor representation of quantitative analyses on metaverse education, which is explained by the poor penetration of the technology in education as compared to its potential. Once the democratization of the metaverse in education is achieved in the future, it is to be expected that more quantitative studies be performed. From the selected papers, only one third employ a purely quantitative method. However, more applied analysis is required to quantify the outcomes of metaverse education, with representative samples.

A deeper look into the keyword categories reveals useful information as to the current state of knowledge about the Metaverse. The first category of the keywords in the 48 papers, i.e., virtualization, can help to identify synonyms or explanations for the Metaverse. The adjectives 'virtual' and '3D' are recurrent in explaining the Metaverse, and they are attached to nouns indicating the sphere, such as 'world', 'environment', 'reality', 'work', 'class', 'community'. Building on extant literature (Hill and Lee, 2009; Siyaev and Jo, 2021) and the synonyms above, we therefore suggest an enriched definition of the metaverse. *The metaverse is the virtual environment that enables interaction among participants, for various purposes such as education, communication, entertainment, work, by means of immersive (software and hardware) technologies under conditions of digital literacy, connectivity, accessibility, security, and sustainability.*

As described in the literature review section, one advantage of using the metaverse in education is breaking the geographical or cultural barriers in education (Ayiter, 2008), and implicitly mobility, which improves the outcomes of distance education (Irwin and Coutts, 2015; Lorenzo-Alvarez et al., 2019) and makes education more inclusive as it provides more opportunities (Abeles, 2007; Sidorko, 2009). Once the technology and infrastructure are in place, it can lead to a decrease in the education where certain experiments need to be carried out or materials used (Chau et al., 2013), but also to a decrease in travel expenses and time. Therefore, larger communities can be created for collaborative work and social interaction as additional outcomes within the educational process. However, digital literacy, technological endowment and connectivity are sine-qua-non-prerequisites to consider metaverse education a sustainable practice that would not further increase the digital divide (Oladokun and Aina, 2011).

In the field of formal initial education, the metaverse can be used for both activities attached thereto: learning (the student perspective) and teaching (the instructor perspective) (Dickey, 2010). Learning becomes active (Schiller, Goodrich, and Gupta,

2013) collaborative, experiential (Jarmon et al., 2009), blended, interactive and problem-based by means of technology. In the online environment, teaching practices can be more creative, with a focus on student engagement, motivation and performance, and student evaluation as part of the teaching process is no exception. The metaverse has been used for continuing education (i.e., adult learning, continuing professional development) as well as for the initial education and professional development of teachers. Nonetheless, the areas that have most benefited from the metaverse are STEM, health (Irwin and Coutts, 2015), language and communication. We suggest an extension of the metaverse application to other areas of study in social sciences and humanities, but also in library services (Hill and Lee, 2009), metaverse-education-related research and development and in special education.

In case metaverse technologies are used to enhance traditional education and improve its outcomes, we point out to the need for a balanced use of metaverse and traditional tools to preserve real communication and leisure time activities outside the virtual environment (Elsayed, 2020). In line with the conclusions of Zeide and Nissenbaum (2018), it is worth mentioning that the legal framework, especially in terms of data privacy and exposure, need to be updated to the emerging technologies. This is necessary to ensure safety and security while learning in immersive environments.

Since the rebranding of Facebook into 'Meta', the Metaverse has captured the attention of educational practitioners and researchers alike (Tlili *et al.,* 2022). This has been the turning point when the Metaverse started being considered a necessary complement (and sometimes an alternative) to traditional education. As such, future research needs to address up to what point immersive learning and teaching practices can bring benefits to students and what is the red line where shortcomings outweigh benefits (i.e., further inequalities such as digital divide, lack of privacy, exposure, use of private data beyond the scope of educational purposes, other ethical concerns, etc.), how to mitigate risks in the virtual learning environment, what the minimum physical infrastructure should be in order to use Metaverse in education on a larger scale, how to achieve better communication and interaction in the learning process by democratizing access to new technologies, how to use the Metaverse to increasing accessibility for students with special needs, how to raise awareness among the educational stakeholders on the need to prepare students for an increasingly virtualized (professional and personal) world, and how to better make use of virtual environments to functionally bring together educational establishments and the business sector when training future specialists in various fields. Last but not least, research should address the limitations of Metaverse in education and to what extent a substitution effect should occur between immersive and traditional teaching practices.

## Conclusions

To the best of our knowledge, this study is the first systematic literature review on metaverse education. A research constraint could be related to the databases that have not been included in this study. Therefore, the present research can be extended by looking into the databases that have not been herein covered, but also later moment, by including research produced during the pandemic to capture metaverse developments under force online education settings (Siyaev and Jo, 2021). When the metaverse literature expands in the prospective years, the same systematic literature method should be applied to see the changes in the framework.

From research perspective, this study is important in the metaverse education landscape as it proposes a more comprehensive definition of the metaverse than the existing ones. In addition, the study identifies and proposes certain research directions that have not been addressed so far, such as: finding the right balance between the complementarity and substitutability of traditional and immersive learning/teaching practices and the associated risks and benefits of each for various fields of education and training; creating scalable teaching methods for a wider application of the Metaverse in education and accompanying them with the necessary and right technology. We have found that only small share of the total research employs quantitative methods, which is yet another research gap in metaverse education, mainly due to the fact that the research field is still in its infancy.

From a policy perspective, the proliferation of immersive teaching and learning methods raises the question whether this development further exacerbates the digital divide, inequities and inequalities among populations of students or regions. Therefore, policymakers will need ensure that students can benefit from equal opportunities, irrespective of their social, economic or ethnic background. This is quite a difficult task to achieve, especially because disparities had existed even before the recent explosion of the Metaverse in 2022. Adding to the previous digital divide may translate into different chances to access well-paid jobs, different insertion on the labor market, and eventually different standards of living in the long run. We recommend that educational, labor and technological endowment policies need to be aligned. Although special education centered on the needs of people with disabilities can be improved using the Metaverse, policymakers and educators should keep an eye on possible negative side effects it may generate.

From a practical standpoint, the research presents a collection of metaverse-education-related technologies (detailed in Table 6), which represent a repertoire for educators to consider when first adopting or enhancing their teaching portfolios and

methods. Furthermore, metaverse education can be the link between university and industry cooperation, as it can bring the two together in the educational process at lower costs. We recommend considering the use of immersive teaching environments for facilitating costly internships or for diminishing experiment-related risks in practical hands-on activities.

## Acknowledgement

This research was funded by Woosong University Academic Research in 2023.

## References

Abeles, T. P. (2007). Education unbound. *On the Horizon*, *15*(4), 199-203. doi: 10.1108/10748120710836219

Ayiter, E. (2008). Integrative art education in a metaverse: Ground. *Technoetic Arts*, *6*(1), 41-53. doi: 10.1386/tear.6.1.41_1

Camilleri, M.A. and Valeri, M. (2021). Thriving family businesses in tourism and hospitality: A systematic review and a synthesis of the relevant literature. *Journal of Family Business Management,* doi: 10.1108/JFBM-10-2021-0133

Chau, M., Wong, A., Wang, M., Lai, S., Chan, K. W. Y., Li, T. M. H., … Sung, W. (2013). Using 3D virtual environments to facilitate students in constructivist learning. *Decision Support Systems*, *56*, 115-121. doi: 10.1016/j.dss.2013.05.009

Chen, Z. (2022). Exploring the application scenarios and issues facing Metaverse technology in education. *Interactive Learning Environments*, 1–13. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2133148

Dickey, M. D. (2010). The pragmatics of virtual worlds for K-12 educators: Investigating the affordances and constraints of Active Worlds and Second Life with K-12 in-service teachers. *Educational Technology Research and Development*, *59*(1), 1–20. https://doi.org/10.1007/s11423-010-9163-4

Dreamson, N., and Park, G. (2023). Metaverse-Based learning through children's school space design. *International Journal of Art & Design Education*, *42*(1), 125–138. https://doi.org/10.1111/jade.12449

Elsayed, W. (2020). Students and the risk of virtual relationships in social media: Improving learning environments. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, *15*(21), 118. doi: 10.3991/ijet.v15i21.15063

Fanea-Ivanovici, M., and Pana, M.-C. (2020). From culture to smart culture. How digital transformations enhance citizens' well-being through better cultural

accessibility and inclusion. *IEEE Access*, *8*, 37988-38000. doi: 10.1109/access.2020.2975542

Hill, V., and Lee, H. (2009). Libraries and immersive learning environments unite in Second Life. *Library Hi Tech, 27*(3), 338-356. doi: 10.1108/07378830910988487

Hu-Au, E., and Okita, S. (2021). Exploring differences in student learning and behavior between real-life and virtual reality chemistry laboratories. *Journal of Science Education and Technology*. doi: 10.1007/s10956-021-09925-0

Irwin, P., and Coutts, R. (2015). A systematic review of the experience of using Second Life in the education of undergraduate nurses. *Journal of Nursing Education*, *54*(10), 572-577. doi: 10.3928/01484834-20150916-05

Jarmon, L., Traphagan, T., Mayrath, M., and Trivedi, A. (2009). Virtual world teaching, experiential learning, and assessment: An interdisciplinary communication course in Second Life. *Computers & Education*, *53*(1), 169–182. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.010

Kshetri, N., Rojas-Torres, D., and Grambo, M. (2022). The Metaverse and higher education institutions. *IT Professional*, *24*(6), 69–73. https://doi.org/10.1109/MITP.2022.3222711

Lorenzo-Alvarez, R., Rudolphi-Solero, T., Ruiz-Gomez, M. J., and Sendra-Portero, F. (2019). Game-based learning in virtual worlds: A multiuser online game for medical undergraduate radiology education within Second Life. *Anatomical Sciences Education*, *13*(5), 602-617. doi: 10.1002/ase.1927

Merriam-Webster (2021). *What is the 'metaverse'? A real word for a virtual world.* https://www.merriam-webster.com/words-at-play/meaning-of-metaverse

Oladokun, O., and Aina, L. (2011). ODL and the impact of digital divide on information access in Botswana. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(6), 157. doi: 10.19173/irrodl.v12i6.1053

Pasquier, P., Gaudry, S., Tesniere, A., and Mignon, A. (2015). Jeux sérieux et avatars. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, *199*(7), 1153-1164. doi: 10.1016/s0001-4079(19)30849-0

Schiller, S. Z., Goodrich, K., and Gupta, P. B. (2013). Let them play! Active learning in a virtual world. *Information Systems Management*, *30*(1), 50–62. doi: 10.1080/10580530.2013.739891

Sidorko, P. E. (2009). Virtually there, almost: Educational and informational possibilities in virtual worlds. *Library Management*, *30*(6/7), 404-418. doi: 10.1108/01435120910982104

Siyaev, A., and Jo, G.-S. (2021). Towards aircraft maintenance metaverse using speech interactions with virtual objects in mixed reality. *Sensors*, *21*(6), 2066. doi: 10.3390/s21062066

Steils, N., Tombs, G., Mawer, M., Savin-Baden, M., and Wimpenny, K. (2014). Implementing the liquid curriculum: The impact of virtual world learning on higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, *24*(2), 155-170. doi: 10.1080/1475939x.2014.959454

Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., Wang, H., Denden, M., Bozkurt, A., Lee, L.-H., Beyoglu, D., Altinay, F., Sharma, R. C., Altinay, Z., Li, Z., Liu, J., Ahmad, F., Hu, Y., Salha, S., … Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, *9*(1), 24. https://doi.org/10.1186/s40561-022-00205-x

Wang, M., Yu, H., Bell, Z., and Chu, X. (2022). Constructing an Edu-Metaverse Ecosystem: A new and innovative framework. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *15*(6), 685–696. https://doi.org/10.1109/TLT.2022.3210828

Webster, J., and Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly, 26*(2), xiii–xxiii. http://www.jstor.org/stable/4132319

Wimpenny, K., Savin-Baden, M., Mawer, M., Steils, N., and Tombs, G. (2012). Unpacking frames of reference to inform the design of virtual world learning in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(3). https://doi.org/10.14742/ajet.848

Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., and Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016300

**Appendix 1 – References for Analyzed 48 Articles**

Abeles, T. P. (2007). Education unbound. *On the Horizon, 15* (4), 199-203. https://doi.org/10.1108/10748120710836219

Abeles, T. P. (2012). Post secondary education: Are we lemmings?. *On the Horizon, 20* (2), 99-103. https://doi.org/10.1108/10748121211235741

Adams, C. A. and Pente, P. (2011). Teachers teaching in the new mediascape: Digital immigrants or 'natural born cyborgs'?. *E-Learning and Digital Media, 8* (3), 247-257. http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.3.247

Ahmad, N. S. H. N., Wan, T. R. and Jiang, P. (2011). Health course module in virtual world. *Procedia Computer Science, 3*, 1454–1463. https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.031

Alenazi, A. M. A., and Shahi, K. K. (2015). Interactive e-learning through second life with blackboard technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 176*, 891 – 897.

Amorim, T., Tapparo, L., Marranghello, N., Silva, A. C. R., and Pereira, A. (2014). A multiple intelligences theory-based 3D virtual lab environment for digital systems teaching. *14th International Conference on Computational Science, 29*, 1413 - 1422.

Ayiter, E. (2008). Integrative art education in a metaverse: Ground <c>. *Technoetic Arts: A Journal of Speculative Research, 6*(1), 41–53, https://doi.org/10.1386/tear.6.1.41/1

Barry, D. M., Ogawa, N., Dharmawansa, A., Kanematsu, H., Fukumura, Y., Shirai, T., Yajima, K., and Kobayashi, T. (2015). Evaluation for students' learning manner using eye blinking system in metaverse. *Procedia Computer Science, 60*, 1195 – 1204.

Barry, D. M., Kanematsu, H., Lawson, M., Nakahira, K., and Ogawa, N. (2017). Virtual STEM activity for renewable energy. *Procedia Computer Science, 112*, 946–955. https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.130

Barry, D. M., Kanematsu, H., Nakahira, K., and Ogawa, N. (2018). Virtual workshop for creative teaching of STEM courses. *Procedia Computer Science, 126*, 927–936. https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.027

Barry, D. M., Kanematsu, H., Ogawa, N., and McGrath, P. (2021). Technologies for teaching during a pandemic. *Procedia Computer Science,* 192, 1583–1590. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.162

Boulos, M. N. K., Hetherington, L. and Wheeler, S. (2007). Second Life: An overview of the potential of 3-D virtual worlds in medical and health education. *He-*

*alth Information and Libraries Journal, 24*, 233–245. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2007.00733.x

Carreon, A., Smith, S. J. and Rowland, A. (2020). Augmented reality: Creating and implementing digital classroom supports. *Journal of Special Education Technology, 35*(2) 109-115. https://doi.org/10.1177/0162643419882423

Chen, J. C. (2016). The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education, 102*, 152-171. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.004

Cela-Ranilla, J. M., Esteve-Gonzalez, V., Esteve-Mon, F., Gisbert-Cervera, M. (2014). 3D simulation as a learning environment for acquiring the skill of self-management: An experience involving Spanish university students of education. *Journal of Educational Computing Research, 51* (3), 295-309. http://dx.doi.org/10.2190/EC.51.3.b

Connolly, T. M., Stansfield, M., and Hainey, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers & Education, 57*, 1389–1415. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.009

Crespo, R. G., Escobar, R. F., Aguilar, L. J., Velazco, S., and Sanz, A. G. C. (2013) .Use of ARIMA mathematical analysis to model the implementation of expert system courses by means of free software OpenSim and Sloodle platforms in virtual university campuses. *Expert Systems with Applications, 40*, 7381–7390. http://dx.doi.org/10.1016/j.eswa.2013.06.054

Cross, C. (2009). Making games seriously: Creating a peer designed video game for use in library promotion and instruction. *Library Review, 58* (3), 215-227. https://doi.org/10.1108/00242530910942063

Dawley, L. (2009). Social network knowledge construction: Emerging virtual world pedagogy. *On the Horizon, 17* (2), 109-121.

DeCusatis, C. (2008). Creating, growing and sustaining efficient innovation teams. *Journal Compilation, 17* (2), 155-164. https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2008.00478.x

Esteve-Mon, F. M., Cela-Ranilla, J. M., and Gisbert-Cervera, M. (2016). ETeach3D: Designing a 3D virtual environment for evaluating the digital competence of preservice teachers. *Journal of Educational Computing Research, 54* (6), 816-839. https://doi.org/10.1177/0735633116637191

Floyd, J. and Frank, I. (2012). New immersive worlds for educators and librarians: Beyond Second Life. *Library Hi Tech, 6*, 11-15. https://doi.org/10.1108/07419051211277940

George, C. E. (2020). Percepción de estudiantes de bachillerato sobre el uso de Metaverse en experiencias de aprendizaje de realidad aumentada en matemáticas. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación, 58,* 143-159. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74367

Gonzalez-Gonzalez, C., and Blanco-Izquierdo. (2011). Designing social videogames for educational uses. *Computers & Education, 58*, 250–262. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.014

Gonzalez, M. M. A., Santos, B. S. N., Vargas, A. R., and Martin-Gutierrez, J. and Orihuela, A. R. (2013). Virtual worlds. Opportunities and challenges in the 21st Century. *Procedia Computer Science, 25*, 330 – 337. https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.039

Grant, S., Huang, H., Pasfield-Neofitou, S. (2014). The Authenticity-Anxiety Paradox: The quest for authentic second language communication and reduced foreign language anxiety in virtual environments. *Procedia Technology, 13*, 23 – 32. https://doi.org/10.1016/j.protcy.2014.02.005

Hall, L., Jones, S. J., Aylett, R., Hall, M., Tazzyman, S., Paiva, A. and Humphries, L. (2013). Serious game evaluation as a meta-game. *Interactive Technology and Smart Education, 10* (2), 130-146. https://doi.org/10.1108/ITSE-02-2013-0003

Hill, V. and Lee, H.-J. (2009). Libraries and immersive learning environments unite in Second Life. *Library Hi Tech, 27* (3), 338-356. https://doi.org/10.1108/07378830910988487

Kanematsu, H., Kobayashi, T., Barry, D. M., Fukumura, Y., Dharmawansa, A., and Ogawa, N. (2014). Virtual STEM class for nuclear safety education in metaverse. *Procedia Computer Science, 35*, 1255 – 1261. https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.08.224

Kanematsu, H., Ogawa, N., Shimizu, A., Shirai, T., Kawaguchi, M., Kobayashi, T., Nakahira, K. T., and Barry, D. M. (2017). Skype discussion for PBL between two laboratories and students biological/psychological responses. *Procedia Computer Science, 112*, 1730–1736. https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.200

Kanematsu, H., Barry, D. M., Shirai, T., Kawaguchi, M., Ogawa, N., Yajima, K., Nakahira, K. T., Kobayashi, T., and Yoshitake, M. (2019). Measurements of eye

movement and teachers' concentration during the preparation of teaching materials. *Procedia Computer Science, 159*, 1499–1506. https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.320

Kanematsu, H., Barry, D. M., Ogawa, N., Suzuki, S., Yajima, K., Nakahira, K. T., Shirai, T., Kawaguchi, M., Kato, T., and Yoshitake, M. (2021). Research activities in materials science and engineering with academic-industrial alliances during the COVID-19 pandemic. *Procedia Computer Science, 192*, 3722–3728. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.09.146

Kotsilieris, T., Karetsos, G. T., Anagnostopoulost, I. and Dimopoulo, N. (2015). Interconnecting distributed virtual worlds using Metabots: Performance evaluation against the traditional client-server model. *Computer Animation and Virtual Worlds, 26*, 549-561. https://doi.org/10.1002/cav.1623

Lange, E. A. (2018). Transforming transformative education through ontologies of relationality. *Journal of Transformative Education, 16*(4), 280-301. https://doi.org/10.1177/1541344618786452

Liu, X., and Zhang, J. (2012). Foreign language learning through virtual communities. *Energy Procedia 17*, 737 – 740. https://doi.org/10.1016/j.egypro.2012.02.165

Pellas, N. and Boumpa, A. (2016). Open Sim and Sloodle integration for preservice foreign language teachers' continuing professional development: A comparative analysis of learning effectiveness using the community of inquiry model. *Journal of Educational Computing Research, 54*(3) 407–440. https://doi.org/10.1177/0735633115615589

Pellas, N. and Peroutseas, E. (2016). Gaming in Second Life via Scratch4SL: Engaging high school students in programming courses. *Journal of Educational Computing Research, 54* (1), 108–143. https://doi.org/10.1177/0735633115612785

Pence, H. E. (2007). The homeless professor in second life. *Journal of Educational Technology Systems, 36* (2), 171-177. https://doi.org/10.2190/ET.36.2.e

Salmon, G. (2009). The future for (second) life and learning. *British Journal of Educational Technology, 40* (3), 526–538. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00967.x

Schaf, F. M., Müller, D., Bruns, F. W., Pereira, C. E., and Erbe, H.-H. (2009). Collaborative learning and engineering workspaces. *Annual Reviews in Control, 33*, 246–252. https://doi.org/10.1016/j.arcontrol.2009.05.002

Schmidt, M. M. and Glaser, N. (2021). Piloting an adaptive skills virtual reality intervention for adults with autism: Findings from user-centered formative design and evaluation. *Journal of Enabling Technologies, 15* (3), 137-158. https://doi.org/10.1108/JET-09-2020-0037

Sidorko, P. E. (2009). Virtually there, almost: Educational and informational possibilities in virtual worlds. *Library Management, 30* (6/7), 404-418. https://doi.org/10.1108/01435120910982104

Siyaev, A. and Jo, G.-S. (2021). Towards aircraft maintenance metaverse using speech interactions with virtual objects in mixed reality. *Sensors*, *21*, 2066. https://doi.org/10.3390/s21062066

Quintana, M. G. B., and Fernandez, S. M. (2015). A pedagogical model to develop teaching skills. The collaborative learning experience in the Immersive Virtual World TYMMI. *Computers in Human Behavior, 51,* http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.016

Tang, Y. (2021). Help first-year college students to learn their library through an augmented reality game. *The Journal of Academic Librarianship, 47*, 102294.

Teoh, J. (2012). Pre-service teachers in Second Life: Potentials of simulations. *Journal of Educational Technology Systems, 40* (4), 415-441. http://dx.doi.org/10.2190/ET.40.4.g

Twining, P. (2009). Exploring the educational potential of virtual worlds - Some reflections from the SPP. *British Journal of Educational Technology, 40* (3), 496–514. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00963.x

Xanthopoulou, D., and Papagiannidis, S. (2012). Play online, work better? Examining the spillover of active learning and transformational leadership. *Technological Forecasting & Social Change, 79*, 1328–1339. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.03.006

# Öğretmenlerin Acil Uzaktan Öğretim Döneminde Edindikleri Teknoloji Bilgilerinin Normalleşme Dönemine Aktarımının İncelenmesi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Merve AYDIN[1], Fatih SEYYAR[2], Hanife KIRIMLI[3], Ünal ÇAKIROĞLU[4]**

1 Dr, Trabzon Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, merveaydin@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4192-4504.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, fatihseyyar@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9586-7886.

3 Trabzon Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, hanife_kirimli21@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4722-4370.

4 Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, cakiroglu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8030-3869.

Gönderilme Tarihi: 31.12.2022 Kabul Tarihi: 04.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1227510

**Atıf:** "Aydın, M., Seyyar, F., Kırımlı, H., ve Çakıroğlu, Ü. (2024). Öğretmenlerin acil uzaktan öğretim döneminde edindikleri teknoloji bilgilerinin normalleşme dönemine aktarımının incelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (242), 855-876. DOI: 10.37669/milliegitim.1227510"

***Öz***

*Bu araştırmada Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin süreç içinde karşılaştıkları zorluklar ve süreç içinde kazandığı deneyimleri normalleşme sürecindeki eğitim-öğretime yansıtma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 11 kadın ve 10 erkek olmak üzere toplamda 21 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin edindikleri teknoloji bilgileri; ders tasarımı, kullanılan araç gereç, eğitim şekli, gelişim, teknolojiye karşı tutum, kullanım amacı ve iş birliği boyutlarında şekillendiği belirlenmiştir. Bu boyutların pandemi öncesi, pandemi süreci ve pandemi sonrasında farklı biçimlerde olumlu yönde yapılandığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarının acil uzaktan öğretimde öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik değerlendirmeler için ipuçları sunacağı değerlendirilmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *acil uzaktan öğretim, teknoloji bilgisi, öğretmen deneyimleri, Covid-19 pandemisi*

# Investigating the Transfer of Teachers' Technological Knowledge Acquired in the Emergency Remote Teaching Period to the Normalization Period

***Abstract***

*This case study is aimed to examine the developments of the teachers technological knowledge during the Covid-19 pandemic process and their reflection of the experiences in the normalization period. The study group consisted of a total of 21 teachers of different fields. The data collected with semi-structured interview form was analyzed using the content analysis method. As a result, the technological knowledge, acquired by the teachers in the emergency remote teaching period; is shaped by having dimensions of course design, equipment used, type of education, professional development, attitude towards technology, purpose of use and cooperation. It is remarkable that these dimensions are somewhat positively shaped in different ways before the pandemic, during the pandemic and after the pandemic. It is considered that the results of the study will provide clues for the evaluation of the use of technology in the teaching processes in emergency distance education.*

***Keywords:*** *emergency remote teaching, technological knowledge, teacher experiences, Covid-19 pandemic*

## Giriş

2019 yılının sonlarında başlayan ve 2020 yılı itibariyle dünyayı beklenmedik şekilde etkisi altına alan Covid-19 küresel salgını her alanda olduğu gibi eğitim alanını da olumsuz etkilemiş ve planlı şekilde ilerleyen örgün eğitim süreci kesintiye uğramıştır (Sağlık Bakanlığı,2020). Bu kesinti eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için zorunluluktan doğan acil uzaktan öğretim modelini uygulamayı gerektirmiştir (Bozkurt, 2019). Acil uzaktan öğretim, Covid-19 pandemisi gibi kriz durumlarında ve acil durum süreçlerinde yüz yüze sunulan eğitimin geçici olarak uzaktan eğitim ortamına aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Hodges vd., 2020). Bu geçiş sürecinde öncelikle tüm eğitim kademelerinde eğitime bir süreliğine ara verilmiş, daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim sürecine geçilmesi kararı alınmıştır.

Öğrenme öğretme sürecindeki bu ani gelişen değişim, öğretmenin ve öğrencinin eğitim sürecindeki rollerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu rollerin uygun biçimde yerine getirilmesini kolaylaştırmak amacıyla MEB tarafından özellikle öğrenen, öğreten ve içerik etkileşimini sağlamak için TRT, EBA TV ve EBA canlı ders platformları

etkin olarak kullanılmıştır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) 2012 yılından itibaren tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulmuş olan bir platformdur (MEB, 2020). Bu platform uzun yıllardır mevcut olsa da pandemi öncesinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından istenilen düzeyde kullanılmamıştır. Ancak pandemi sürecinde bu platform acil uzaktan öğretime geçişte önemli bir öğretmen ve öğrenciler için iletişim aracı olmuştur. MEB, platforma farklı özellikler ekleyerek düzenlemelere gitmiş ve içindeki öğretim materyallerini genişleterek öğretmenler ve öğrenciler için platformu daha işlevsel hale getirmiştir. Süreç içerisinde, öğrencilerin bu platformlara erişimin kolaylaştırıcı gerek donanım gerekse internet alt yapısı noktasında iyileştirmeler yapılmıştır. Diğer taraftan MEB, öğretmenlerin bu süreçteki rollerini geliştirilmesine olan ihtiyacı dikkate alarak, uzaktan öğretim için materyaller hazırlama ve kullanma, etkileşim sağlama, öğretmenleri bu sürece adapte etme ve çevrimiçi uygulayacağı derslerde becerilerini arttırma noktasında ihtiyaç duydukları teknoloji bilgilerini geliştirebilmek amacıyla birçok hizmet içi eğitim programı yürütmüştür (MEB,2020).

Yoğun teknoloji kullanımı gerektiren bu acil uzaktan öğretim, öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanım becerilerini sergilemeyi gerektirmiş, öğretmenler bu süreçte teknolojik bilgilerini geliştirme ve kullanma durumunda kalmışlardır (Ferri, Grifoni ve Guzzo, 2020). Bu süreçte bazı durumlarda öğretmenlerin daha önce hiç karşılaşmadıkları teknolojileri kullanabilmeyi başarırken, bazı öğretmenler mevcut bilgilerinin sürece uyarlamak için arayışlara girmişlerdir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını derslerine entegre etmeleri, canlı sınıf araçlarını ders anlatımı ve tartışma süreçlerinde kullanımları, EBA üzerinden çeşitli materyaller indirip derslerine uyarlamaları teknoloji bilgileri çerçevesinde gelişen teknoloji bilgilerine örnek gösterilebilir. Diğer taraftan Ahtiainen ve ark. (2020) bu durumun öğretmenler için ayrı bir yük oluşturduğunu, ancak teknoloji bilgilerini güncellemelerine ve bu bilgi düzeylerini artışına sebep olabileceğini belirtmektedirler.

Pandemi sürecinin bitmesi ve normalleşme sürecinin başlamasıyla olağanüstü durum ortadan kalkmış ve eğitim pandemi öncesindeki normal sürecine dönmüştür. Pandemi sürecinden önce öğretmenlere bu tür olağan dışı durumlarda rehberlik edecek açık bir bilgi kaynağı olmamasından dolayı, pandemide sürdürülebilir öğretim için eğitim yöneticileri, planlayıcıları için rehber olabilecek değerlendirmelere ihtiyaç söz konusu olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin pandemi sürecindeki teknoloji bilgilerinin belirlenmesine yönelik yapılacak değerlendirmeler ile acil uzaktan öğretimler için öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin geliştirilmesine yönelik girişimlere katkı sağlanılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknoloji bilgilerine odaklanan sınırlı sayıda çalışma olsa da (Tseng ve ark. 2020; Yeh, Chan, ve Hsu, 2021), bu çalışmaların daha çok yüzyüze öğretim ortamlarının özelliklerini dikkate alması ve acil durum özelliklerini yansıt-

maması, bu alanda yeni araştırmalara ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar ile öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecindeki deneyimlerini anlamak, gelecekteki kurs tasarımlarını, kurumsal organizasyonları, süreçte sunulacak destekleri yapılandırma amacıyla değerli bilgiler sağlayabilir. Bu bağlamda, bu çalışma, Covid-19 pandemisi sürecinde zorunlu olarak geçilen acil uzaktan öğretimde teknoloji bilgisi edinme ve kullanma noktasında kazanılan deneyimlerin öğretmenler tarafından normalleşme sürecine geçildikten sonra yüz yüze eğitim-öğretim sürecinde ne şekilde devam ettiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın "Pandemi sürecinde ders veren öğretmenlerin teknoloji bilgilerini normalleşme sürecine nasıl aktarmaktadırlar?" araştırma sorusu çerçevesinde yürütülmüştür.

**Öncesi ve Sonrasıyla Acil Uzaktan Öğretimde Öğretmenlerin Teknoloji Bilgileri**

Acil uzaktan öğretim ile ilgili kısa süre içerisinde birçok araştırma yapılmış, bu araştırmalarda acil uzaktan öğretim kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eğitim şekline alternatif olma konusuna ve aksayan eğitim faaliyetlerine acil olarak geçici çözümlerin önemli olduğunu vurgu yapan Hodges ve diğ. (2020) acil uzaktan öğretimi, aniden gelişen ve mevcut eğitim modeline bir alternatif olarak sunulan kriz anlarında kullanılan çevrimiçi eğitim olarak tanımlarken; Bozkurt (2020) zorunluluk durumuna vurgu yaparak pandemi sürecinin getirdiği 'zorunluluktan doğmuş' bir öğretimsel iletişim yöntemi olarak ele almıştır. Keskin ve Özer (2020) ise sürecin olağan dışılığına dikkat çekmiş ve kavramı yüz yüze devam edemeyen öğretimin uzaktan eğitim süreçlerinde faydalanılarak devam ettirilmesi olarak ifade etmiştir. Sezgin (2021) ise bu süreci mükemmel olması beklenmeyen eğitsel deneyimler sunan bir tamir süreci olarak değerlendirmiştir. Acil uzaktan öğretim ile ilgili açıklamalar, bu öğretimin uzaktan eğitim modelleri gibi uzun vadeli sürdürülebilir bir öğrenme ekosistemi kurma amacında olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu eğitim modelinin olumsuz gibi görünen tarafları olsa da, modelin sağlıklı yürütülebilmesi için öğreticiler, öğrenciler, karar vericiler, veliler, gibi sürecin tüm paydaşlarının girişimlerde bulunması gerekliliği önemli görülmektedir (Yurdakal, Susar Kırmızı, 2021).

Acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin günlük yaşam alışkanlıkları değişmekte, bu şekilde yeni yaşam tarzına uyum sağlamaya çalışmışlardır. Acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenler çoğunlukla karşı karşıya kaldıkları öğretim durumları ile nasıl baş edeceklerine yönelik eğitim almak için fırsat bulamamışlardır. Bu durumları inceleyen çalışmalardan birisinde; bu dönemdeki çevrimiçi öğretim altyapısındaki sınırlılıklar, öğretmenlerin deneyimsizliği, öğretmenlerin uzaktan eğitime adaptasyonu, yüz yüze eğitim kazanımlarının uzaktan eğitime uyarlanamaması, öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin yetersiz düzeyde olması gibi yaşanan sıkıntıların eğitimi olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Erzen ve Ceylan, 2020). Acil uzaktan öğretim sürecinde

kullanılan teknolojilerin birçoğunun kullanımına yönelik öğretime yönelik bir güven ortamı oluşturduğu düşünülebilir. Nitekim, yükseköğretimde yeterlik, tez savunmaları, farklı akademik sınavların çevrimiçi yürütülmesi, bazı derslerin uzaktan teknolojilerle yürütülmeye devam etmesi, derslerin bazı konularında acil uzaktan öğretimde kullanılan teknolojilere izin verilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Diğer yandan ilk ve ortaöğretimde o dönemde başlayan uzaktan ödev verme gibi uygulamaların MEB tarafından geliştirilen yeni uygulamalarla yüz yüze öğretim sürecinde de devam etmektedir. Kurumlar düzeyinde devam eden bu uygulamalar, öğretmenler tarafından da bireysel olarak devam ettirilmekte olduğu görülmektedir.

Acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin çoğunun daha önce hiç kullanmadıkları bazı teknolojileri kullanarak ders işlemelerinin beklenmiş olması öğretmenlerin hızlı bir şekilde içerik geliştirme, eğitsel amaçlar için doğru teknolojileri bulma, öğrenme ve kullanma gibi birçok öğretmen yeterliliklerini sergilemelerini gerektirmiştir. Bu yeterlikler temelde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesinde ele alınmaktadır. TPAB, teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini temel alan ve öğretmenlerin bu bilgileri gerektiği yerde uygun biçimde harmanlayarak kullanmalarını öneren bir modeldir. Bu model çerçevesinde öğretmenlerin öğretim pratiklerini geliştirmeleri için hizmetiçi veya hizmet öncesi almakta oldukları eğitimler için önemli bir çerçeve olarak dikkate alınır (Thompson ve Mishra, 2007). TPAB bir çerçeve olarak ele alındığında acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin alan bilgilerini yeniden şekillendirmelerini gerektiren fazla bir değişim için fazla bir zaman dilimi geçmediği düşünülebilir. Bu çerçevede bazı araştırmalarda öğretmenlerin TPAB bilgilerinin önemli ölçüde yeni kullanmaya başladıkları veya acil uzaktan öğretime geçmeden önce kullanmakta oldukları teknolojileri farklı şekillerde kullanmış oldukları belirlenmiştir (Juanda, Shidiq ve Nasrudin, 2021). Bu kapsamda öğretmenlerin TPAB bilgilerinin kısa sürede yeni teknolojilere adaptasyonlarından önemli şekilde etkilendiği değerlendirilebilir. Yılmaz ve Türker (2022) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin pandemi öncesi ve sonrası arasındaki farklar konusunda mesleki anlamda arkadaşlarıyla iletişim kurmak, deneyimlerini paylaşmak, iş birliği faaliyetlerini yürütmek ve dijital becerilerini kullanmak konusunda olumlu ve anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

Acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenler, ilgili alanın öğretimin teknoloji kullanılarak öğretimine yönelik bilgileri çok kısa bir sürede edinip, deneyimleyip, mevcut öğretim programının sunumunu gerçekleştirmişlerdir. Bu deneyim için geçen oldukça kısıtlı sürede, daha çok çevrimiçi, mobil ortamlar ve bu ortamlarda çalışan donanım ve yazılımların kullanan öğretmenlerin, mevcut pedagojik bilgilerinin bu teknolojiler üzerinde farklılaştıkları düşünülebilir. Yapılan araştırmalar acil uzaktan öğretim sürecinde gerçekleştirilen bazı uygulamaların acil durum sona erdikten sonra

dahi devam ettirildiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin yüz yüze öğretime aktarımlarının belirlenmesi, öğretim durumları ve öğretim yöntemleri bağlamında ele alınması, bir yandan acil uzaktan öğretim tasarımcıları için kullanılabilecek teknolojiler için ipuçları verirken, diğer yandan bu tür geçiş durumları için öğretmenlere alınabilecek dersler sunabilir.

## Yöntem

Öğretmenlerin pandemi döneminde gerçekleştirdikleri eğitim-öğretim sürecinde edindikleri deneyimleri normalleşme döneminde eğitim-öğretim sürecindeki yansımalara odaklanan bu çalışma durum çalışması olarak yürütülmüştür. Durum çalışmaları gerçek yaşam olaylarına dair bütüncül ve anlamlı bilgiler elde etmesine olanak tanımakta olup (Yin, 2009) bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemler ile ilgili derinlemesine bilgi sunar (Büyüköztürk vd. 2012). Bu çalışmanın öğretmenlerin pandemi sürecinde edindikleri deneyimleri normalleşme sürecine nasıl aktardıklarına yönelik derinlemesine incelemesi durum çalışması özelliklerini yansıtmaktadır.

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, pandemi sürecini aktif bir şekilde geçiren bir ilkokulda çalışan 9 sınıf öğretmeni, ortaokul düzeyinde çalışan 4 öğretmen ve lise düzeyinde çalışan 8 öğretmen olmak üzere toplam 21 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunu demografik bilgileri Tablo1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Demografik Bilgileri*

| | | |
|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Erkek | 10 |
| | Kadın | 11 |
| **Deneyim Yılı** | 0-5 Yıl | 1 |
| | 5-10 Yıl | 5 |
| | 10-15 Yıl | 6 |
| | 15-20 Yıl | 5 |
| | 20-25 Yıl | 1 |
| | 25-30 Yıl | 2 |
| | 35-40 Yıl | 1 |
| **Okul Seviyesi** | İlkokul | 9 |
| | Ortaokul | 4 |
| | Lise | 8 |
| **Teknoloji Bilgilerini Geliştirmeye yönelik Alanda Daha Önce Eğitim Alma Durumu** | Eğitim Var | 11 |
| | Eğitim Yok | 10 |

Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacılar tarafından kendilerine ulaşılabilen öğretmenlerden seçilmiştir. Katılımcılar Trabzon ilinde pandemi sürecinde aktif ders veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Teknoloji bilgi düzeylerini geliştirmeye yönelik pandemi sürecinden önce bir hizmet içi eğitim alıp almadığı sorulmuştur. 11 öğretmen eğitim aldığını 10 öğretmen ise almadığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların pandemiden önce hizmet içi eğitim alıp almama durumları hangi alanda aldıkları, aldığı pandemi sürecinde bu eğitimlerin ne gibi etkileri olduğu, pandemi süreci ve pandemi sonrasında bu eğitimleri almaya devam edip etmeme durumları araştırılmış bu bilgiler ise bulgular bölümünde gelişim kodu altında verilmiştir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere demografik bilgileri, teknoloji bilgilerine yönelik eğitim alma durumları, derslerinde teknoloji kullanımının sıklığı, kullanılan teknolojik araç gereçler, teknoloji bilgilerini geliştirmek için hangi eğitimleri aldığı, teknolojiyi kullanabilme seviyeleri, pandemi döneminde yaşadıkları tecrübeler ve bu tecrübelerini normalleşme sürecine ne kadar yansıtabildiklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre bu cevapları detaylandırıcı yönde sorularla derinlemesine veri elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu toplamda 17 tane sorudan oluşmaktadır. Bu formadan 3 soru öğretmenlerin demografik bilgileri, 3 soru öğretmenlerin teknoloji hakkında eğitim alıp almama durumları, derslerinde teknoloji kullanımının sıklığı, hangi araçları kullandığı ve 11 soru ise öğretmenlerin pandemi döneminde yaşadıkları tecrübeler ve bu tecrübelerini normalleşme eğitime ne kadar yansıtabildiklerini gösteren sorulardır. *Acil uzaktan eğitim sürecine geçildiğinde teknolojik açıdan çekinceleriniz oldu mu? Olduysa ne gibi çekinceleriniz oldu? Bu çekincelerinizi aşmak için hangi kaynaklardan ve kimlerden destek aldınız? Dersleriniz de teknoloji kullanımı konusunda pandemi öncesi ve sonrası olarak nitelendirecek olursanız kendinizde gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?* soruları bu formda yer alan sorulara örnek gösterilebilir.

**Verilerin Analizi**

Öğretmenlerden elde edilen ifadeler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları deneyimleri açıklamak için ortak noktaları göz önünde bulundurularak tümevarımcı bir yaklaşımla kodlamalar yapılmıştır.

**Etik Kurul Onayı**

Bu araştırmaya başlamadan önce 05.12.2022 tarihinde Trabzon Üniversitesi Etik Kurulu onayı alınmıştır (E-81614018-000-2200051107).

## Bulgular

Bu bölümde içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorusu dikkate alınarak sunulmuştur. Öğretmenlerin pandemi sürecindeki deneyimleri hakkında görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorular çerçevesinde yanıtlar analiz edilmiş, ortaya çıkan tema ve kodlar öğretmen ifadeleri ile desteklenmiştir.

**Pandemi** Sürecinde Ders Veren Öğretmenlerin Teknoloji Bilgilerini Normalleşme Sürecine Aktarım Durumları

Öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerini nasıl yürüttükleri ve bu faaliyetleri yürütürken teknoloji bilgilerinin değişimi incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, teknoloji bilgilerindeki değişim; öğretmenlerin teknolojik bilgi çerçevesinde eğitim şekli, gelişim, kullanım amacı, araç, teknolojiye karşı tutum, iş birliği, ders tasarımı olmak üzere 7 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Teknolojik Bilgilerinin Gelişimi*

| Kod | Kategori |
|---|---|
| Ders Tasarımı | ✓ Etkileşimli web 2.0 kullanma (Süreç Değerlendirme)<br>✓ Kısa Hazır Videolar kullanma (Dersi Özetleme)<br>✓ Ders Telafilerini Uzaktan Yapma (Ders Tekrarı)<br>✓ Hazır Animasyon İçerikleri kullanma (Ders Anlatım)<br>✓ Öğrenciye e-quizler ile ödevler verme (Öğrenci Takibi)<br>✓ Dersin konusuna uygun web 2.0 kullanma (Ders planlama-Yönetim) |
| Araç | ✓ EBA<br>✓ Web 2.0 araçları (oyun video, sunum, grafik)<br>✓ Sanal Sınıf (zoom, connect, teams<br>✓ E- kitap |
| İş birliği | ✓ Zümre ile etkileşimli toplantılar<br>✓ Materyal, içerik, teknolojik araçlar araştırma<br>✓ Sosyal ağlarda teknolojik sayfalar takip etme<br>✓ Eş-Dost ile paylaşım yapma |
| Kullanım Amacı | ✓ Eğlenceli öğretim yapma<br>✓ Dersi daha kolay anlatma<br>✓ Fazla soru çözme<br>✓ Kalıcı öğrenme sağlama<br>✓ Zaman tasarrufu sağlama<br>✓ Öğrencinin aktif katılımını sağlama |

| | |
|---|---|
| Eğitim Şekli | ✓ Yüz-yüze eğitim<br>✓ Uzaktan eğitim<br>✓ Ters- yüz sınıf (karma eğitim) |
| Teknolojiye Karşı Tutum | ✓ Kendine güven gelişimi<br>✓ Meraklı olma<br>✓ Farkında olma<br>✓ Pratiklik kazandırma<br>✓ Endişe, Kaygı, Korku duygularını azaltma |
| Gelişim | ✓ Seminerlere katılım<br>✓ Webinarlara katılım<br>✓ Proje etkinliklerine katılım<br>✓ Kişisel gelişim eğitimlerine katılım<br>✓ MEB hizmetçi eğitimlere katılım<br>✓ Yeni teknolojiler ile ilgili etkinliklere katılım |

**Eğitim Şekli**

Pandemi öncesinde yüz yüze örgün eğitim sürecini geçiren öğretmenler pandemi ile gerek canlı sınıf araçlarını kullanarak senkron, gerekse ÖYS veya EBA kullanarak asenkron uzaktan eğitim yürütmüşlerdir. Bu süre içerisinde özellikle ödevleri EBA ve farklı öğrenme yönetim sistemlerini kullanmışlardır. Bu kullanımlarının ödev sürecini kolaylaştırması, öğretmenlerin pandemi sonrasında EBA, Google classroom veya diğer platformlar ile ödev vermeye devam etmelerini, bu ödevleri tersyüz sınıf uygulamasının bir parçası olarak da gerçekleştirmelerine sebep olmuştur. Diğer taraftan pandemi döneminde kullandıkları sanal sınıf uygulamalarının normalleşme sürecinde karşılaştıkları sağlık problemleri gibi olumsuz durumlarda canlı sınıf araçlarını kullanarak dersin aksamasını engellemek ve fırsat eşitliğini sağlamak için devam ettirmiş olmaları da yüz yüze yürüttükleri eğitim şeklini zaman zaman değiştirdiklerine işaret etmektedir. Eğitim şeklindeki değişimleri vurgulayan öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

Ö1: *"Öğretmen müsait olamadığında evde eğitim hizmeti alan öğrencilerimizin dersi boş geçiyordu. Artık böyle bir durum yaşanmıyor. Hafta da bir de olsa Zoom üzerinden uzaktan da olsa öğrenciyle buluşup onu okuldan uzaklaştırmamaya çalıştık."*

Ö8: *"Mesela Zoom programını hiç bilmiyordum Zoom ile tanıştım ve pandemide bolca kullandım hala da kullanıyorum. Zaman zaman veli toplantısında ve geçen sene dersi anlamayan çocuklar sorular soruyor whatsapptan bana anlamadıkları konuları yazıyorlardı. Ben de Zoom'dan bir toplantı açıp hemen gösteriyordum ona şurayı şöyle yapabilirsin burayı böyle yapabilirsin diye…"*

Ö4: *"Her ünite sonunda etkinlikleri çocuklar inanılmaz seviyorlar flipgrid benim alanımda yani İngilizce'de konuşmaya sınıfta bir türlü aktif edemediğim öğrencilerin en sevdiği uygulama oldu. Oradan ödev verdiğimde de evde tek başına daha rahat oluyor, öğrenci video kaydedip yüklüyor, ben oradan kontrol ediyorum bu benim için büyük bir artı oldu."*

Özetle, öğretmenlerin pandemi döneminde teknoloji bilgilerindeki gelişimler, eğitim verme şekillerini etkilemiş, normalleşme sürecinde ise bu eğitim şekli pandemi öncesindeki sadece yüzyüze öğretim yerine farklılaşarak yüz yüze, karma, hibrit olarak yeniden şekillenmiştir.

**Kullanım Amacı**

Öğretmenlere teknoloji bilgilerini ne amaçla kullandıkları, bu amaçlarının süreç içerisinde değişip değişmediği sorulduğunda ise öğretmenlerin pandemi öncesinde konuyu öğretmek ve müfredatı uygulamak olduğu ama acil uzaktan öğretime geçince artık eğitimsel amaçlarının hızlı ve en kolay şekilde öğretmek ve kendi ifadeleriyle "ne öğretirsem kardır" düşüncesi şekillenmiştir. Nitekim Ö5'in *"Pandemide uzaktan eğitimde olunca ben özellikle çocukların nasıl dikkatini çekerim diye araştırdım. Öğrenciler herhangi bir video izliyor gibi ya da televizyon izliyor gibi dinleme başlayınca artık buralarda bir şeyler yapmak gerekiyor dedim. Bu vesile ile web 2.0 araçlarını araştırmaya başladım."* ifadesi teknoloji bilgilerinin kullanım amaçlarının onları farklı arayışlara sevk ettiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin artması eğitimsel amaçlara da yön vermiş eğlenceli öğretim yapma, kalıcı öğrenme sağlama, dersi daha kolay anlatma, fazla soru çözmek, zaman tasarrufu ve öğrencinin aktif katılımını sağlamak gibi özel amaçlar belirlemişlerdir. Bu bulguyu destekler öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö7: *" .... Fen bilgisi dersimiz olduğu için bu derste 3 boyutlu canlandırmaları hem dikkat çekmek hem dersi somutlaştırmak amacıyla kullanıyoruz. Matematik dersinde daha çok oyunlarla dersi eğlenceli hale getirmeye çalışıyoruz. Özellikle bu 2 derste daha aktif şekilde kullanıyoruz somutlaştırmak adına."*

Ö15: *"Wordwall diye bir uygulama öğrendim bununla beraberde öğrendiğimiz konuları pekiştirip oyunlarla beraber değerlendirme mantığı ile güzel zaman geçiriyoruz."*

Sonuç olarak, öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları teknolojileri öğrenmeleri veya bildikleri teknolojileri kullanmalarında teknolojiyi kullanma amaçlarının şekillendirici bir rol oynadığı söylenebilir.

**Araç**

Mülakatlarda öğretmenlere eğitim-öğretim süreçlerinde sorulan sorulardan bazıları kullandıkları araç-gereçlere yöneliktir. Bu kapsamda öğretmenlerden önemli bir kısmı; pandemiden önce kitap, soru bankası, geleneksel kâğıt kalem etkinlikleri, projeksiyon, akıllı tahta gibi araç-gereçleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Acil uzaktan öğretim sürecinde ise eğitim öğretim süreçlerine EBA, Canlı sınıf araçları (Zoom, teams, connect), web2.0, z-kitap gibi araçları derslerine entegre ettiklerini ve böylece internet üzerinden daha etkileşimli ders işlediklerini söylemişlerdir. Nitekim sanal sınıf araçlarını kullanan ve EBA üzerinde ders işleyen Ö8' *in:" ...Ebayı kullandık Eba'nın varlığını biliyorduk ama içinin böyle ödevler, sınavlar, içerikler ile dolu olduğunu bilmiyorduk, onu kullandık bol bol."* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde Ö6*:"ve bizim dersimizde z kitap çok kullanmıyordum, pandemide z kitap indirdim z kitabın Mouse falan kullanmaya başladım."* ifadesi ile daha önce z kitap kullanmadığı bu teknolojileri yeni yeni kullanmaya başladığı anlaşılmaktadır.

Pandeminin bitmesiyle öğretmenler teknolojik araçları derslerini kolaylaştırmak ve zenginleştirmek için kullanmaya devam etmiş, E-kitap, E-quiz, Sanal Sınıf, Etkileşimli Web 2.0, Ödev takip araçları gibi birçok teknolojiyi kullandıklarını ve kullanmaya devam edeceklerini ifade etmiştir. Bu bulguyu destekleyen öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

> Ö15: *"Derslerimde akıllı tahta olduğu için okulistik ve morpha olsun her gün dersimizi zaten artık oradan işliyoruz. pandemiden sonra simülasyon programları olsun web 2.0 araçları olsun açıp onlardan uygulama yapıp onları da izletebiliyorum konuya göre."*
>
> Ö12: *"Ben Word wall var ya oyun programı oyun programıyla beraber o kadar büyük zevk aldılar ki fen işledim matematik işledim Türkçe işledim o gerçekten çok güzel bir uygulamaymış o hala pandemi bitti yine öğretmenim Word wall açalım ondan daha fazla oyunla öğrenelim diye söylüyorlar.*
>
> Ö4: *"Pandemi sürecinde Word wall uygulamasını tanıdım pandemi sonrasında artık büyük bir kurtarıcım oldu. Her ünite sonunda etkinlikleri çocuklar inanılmaz seviyorlar flipgrid benim alanımda yani İngilizcede konuşmaya sınıfta bir türlü aktif edemediğim öğrencilerin en sevdiği uygulama oldu. Oradan ödevlendirme verdiğimde de evde tek başına daha rahat oluyor çekiyo videoya yüklüyor ben oradan kontrol ediyorum bu benim için büyük bir artı oldu. Yds publishingin ,more and more uygulamalarında oyunları var her konu sonunda bunları kullanıyorum çokta iyi oluyor."*

Öğretmenlerin süreç içerisinde araç-gereç kullanma bağlamındaki teknoloji bilgileri, pandemi sürecinde mevcut bilgilerine yeni bilgileri ekleme, normalleşme sürecinde bu araçları kullanmaya devam etme şeklinde olumlu gelişmeler gösterdiği görülmüştür.

**Ders Tasarımı**

Acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenler, genelde eğitimlerinin çoğunlukla düz anlatım ile konu anlatımı ya da kullandıkları akıllı tahta, projeksiyon gibi teknolojik araçlarda soru çözümü yaptıklarını ifade etmişlerdir. Acil uzaktan öğretime geçiş sürecinde ise ders tasarımın planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarınının farklı şekillerde yapılandırılabildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda EBA tarafından desteklenen materyallerle e-quizler oluşturularak "ders değerlendirme" asenkron ders videoları kullanarak "ders tekrarı", sanal sınıflar ile "doğrudan ders anlatımı" olduğu görülmüştür. Normalleşme sürecinde ise teknolojik araçların ders tasarımında çeşitli şekillerde kullanıldığı değerlendirilmiştir. Etkileşimli web 2.0 ile "süreç değerlendirme", kısa hazır videolar ile "dersi özetleme", ders telafilerini uzaktan yapma "ders tekrarı", hazır animasyon içerikleri ile "ders anlatımı", öğrenciye e-quizler ile ödevler verme "öğrenci takibi", dersin konusuna uygun web 2.0 kullanma "ders planlama-yönetim" gibi ders tasarımın birçok aşamasının içerisinde teknoloji bilgilerinin sergilenmiş olduğunu göstermiştir. Bu bulguyu destekleyen öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Ö5: *" ... geçen yıl zoom açmak zorundaydım şimdi öğrendiğimiz için hibrit bir eğitim yapıyoruz gelemeyenler olduğunda sınıfta öğrenme kaybının önüne geçilebilmesi için ve ayrı ayrı 2 gruba aynı konuyu tekrar anlatmamak için sınıf içinde zoom açıp aynı anda hem okuldakilerin hem evdekilerin konuyu dinleyebilme şansımız oluyor"*

Ö17: *"Mesela kahoot uygulamasını kullandık çünkü hem yarışmaya yönelik hem de değerlendirme amaçlıydı. Hani konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kahoot gibi quiziz gibi ölçme araçlarıyla beraber ölçtük. Şimdi ise dersimin değerlendirme aşamasında önemli bir yerde kahoot"*

Ö20: *"Hepsine ayrı ayrı kâğıt dağıtmak yerine kahoottan dijital olarak online eş zamanlı sınavlar yapabiliyoruz."*

Ö7: *" dersi somutlaştırmak amacıyla AR kartlar kullandık bunlaradan tabiki ahberim yoktu şimdi ise ders anlatımında kullanıyorum"*

**Gelişim**

Öğretmenlere teknoloji bilgilerini geliştirmeleri için eğitim alıp almama durumları sorulduğunda, pandemiden önce çok azının teknoloji bilgisi ile ilişkili sertifika eğitimi aldıkları ya da zorunlu hizmetiçi eğitimlerden faydalanıldığı görülmüştür. Pandemi sürecinde teknolojik bilgilerinin mevcut acil uzaktan öğretim sistemine ayak uydurma konusunda yeterli olmadığı ve MEB'in hazırladığı EBA ve hizmetiçi eğitim seminerlerine, zümre içi etkinliklere ve çeşitli eğitimlere katılarak teknoloji bilgilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, normalleşme sürecinde artık webinarlara, öğretmenlere yönelik TÜBİTAK vb. proje etkinliklerine, gönüllü kişisel gelişim eğitimlerine (Udemy vb.), yeni teknolojilerin tanıtıldığı etkinliklere katılma konusunda özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim Ö17: *Teknoloji alanında özellikle pandemi* döneminde yapılan *webinarlara katıldım işte il milli eğitimin ya da çeşitli projelerde yapılan webinarlara katıldım. Hala katılmaya devam ediyorum"'* ifadesi ile teknolojik bilgisini geliştirmek üzere birçok eğitim aldığını ifade etmiş ve almaya devam edeceğini vurgulamıştır. *Benzer* şekilde, Ö20 *" ...Teknolojik alanda eğitimler alıyorum. Buraya geldikten sonra bir web 2.0 araçlarından biri ile ilgili bir eğitimler yaptılar. Gönüllü olarak katıldım..."* diyerek zorunluluk olmamasına rağmen teknolojik bilgilerini geliştirme konusunda eğitim almaya gönüllü olduklarını ifade etmiştir.

**Teknolojiye Yönelik Tutum**

Öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin yanı sıra teknolojiye yönelik tutumlarına yönelik sorular da yöneltilmiştir. Öğretmenlerin birçoğu pandemiden önce teknolojinin eğitim öğretim sürecinden kullanılmasının potansiyel faydalarının farkında olmadıklarının, ayrıca birçok web 2.0, sanal sınıf araçlarından haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde bu araç gereçleri kullanmak zorunda kalmaları, kendilerinde bir panik havası yarattığı, teknolojiyi kullanamama kaygısına etki ettiğini söylemişlerdir. Ancak giderek araçlara aşina olmaları, süreçte kullanmaları öğretmenlerin bu kaygılarını alışkanlık, pratik yapma, merak etme ve birçok teknolojik araç gerece karşı farkındalık kazanmaya bırakmıştır. Pandemi sürecinde bu araç ve gereçler konusunda farkındalık kazanmaları, eğitim öğretim sürecine kolayca entegre etmeleri, ders içerisinde kolayca kullanmaları öğretmenlerin teknolojik bilgilerini olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

> Ö7: *"Kesinlikle çok geride kalmışız çok daha aktif kullanabilirmişiz çok daha eğlenceli hale getirebilecek şeyler varken biz kitaplara çok bağlı kalmışız. Her dersi çeşitlendirebilirmişiz bunu bu süreçte öğrendik."*

Ö9: *"Benim olduğum okulda zümrem yoktu zamanla baktım ki yapabiliyormuşum aslında gözümün korktuğu kadar da zor bir şey değilmiş ve kendim düzen oturtmaya başladım daha kolay oldu benim için dersi nasıl yapacağımı planladım öğrencilerle beraber karşılıklı alıştıktan sonra süreci daha kolay şekilde yürüttüm bu şekilde tedirginliklerim süreç içinde kayboldu."*

Ö2: *"EBA da daha çok yenilik getirdi onun için bizler daha çok ulaşabilir olduk önceden bu kadar önemli değildi belki de bu kadar çeşitlilik yoktu ama artık o çeşitliliğimiz arttı diyebilirim. Bu dönem bizi biraz farklı şeyler aramaya itti"*

**İş Birliği**

Pandemi sürecinde teknolojik bilgilerini geliştirmek için ve bu bilgilerini sürece aktarmak için kimlerden ve nasıl destek aldığına yönelik sorularda ise, öğretmenlerin çoğunun zümre toplantılarından bu süreci daha iyi yürüttükleri görülmüştür. Özellikle yeni bir teknolojinin varlığının kendi meslektaşları arasında hızlı bir şekilde yayıldığından bahsedilmiştir. Öğretmenlerin ayrıca internet üzerinden araştırma yapmaları ya da akraba, eş, dost vasıtasıyla da bu süreçteki teknolojik bilgilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Nitekim, Ö1' ın: "*Pandemide herkes zümre gibi oldu internette araştırıyor birbiriyle paylaşıyor.*" ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde Ö5'in "*Bunları aşarken hem okuldaki öğretmen arkadaşlardan faydalandım okulda veya birbirimizle telefonla görüştük bir de benim evimde üniversite mezunu çocukları oldukları için özellikle küçük kızım bu konuda bana çok yardımcı oldu."* diyerek iş birliği içinde teknolojik bilgilerini geliştirdiklerine vurgu yapmıştır.

Pandemi sürecinin sonunda özellikler sosyal medya üzerinden eğitim fenomenlerini takip etme, bireysel araştırmalar yapma ise öğretmenlerin hala teknolojik bilgilerini desteklemek için birçok kişi ile iş birliği halinde olduğunu göstermektedir. Bu görüş doğrultusunda öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Biyoloji öğretmeni olan *Ö3: "Ama pandemide uzaktan eğitimde olunca çocukların dikkatini çekmek için ben özellikle bunun için biraz araştırdım çocukların nasıl dikkatini çekerim sonuçta herhangi bir video izliyor gibi ya da televizyon izliyor gibi dinleme başlayınca artık buralarda bir şeyler yapmak gerekiyor dedim bu vesile ile web 2.0 araçlarını araştırmaya başladım."*

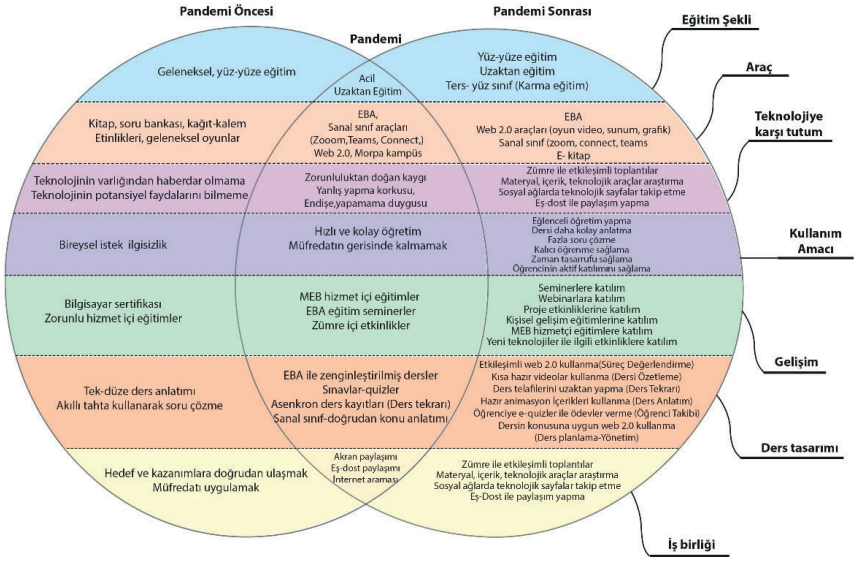
Ö7: *"Bence bu süreçte bu internet öğretmenleri kavramı ortaya çıktı. Bu öğretmenler sayesinde uzaktan eğitim süreci çok daha kolay hale geldi çünkü oyunlar ürettiler."*

Ö6: *"Google'dan araştırıyorum ama genelde birinden yardım aldığım zaman daha verimli oluyor."*

Öğretmen görüşlerinden öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin kullanım, öğretim süreci ve duyuşsal alan temelinde çeşitli başlıklar altında toplandığı ve bunları sergileme durumlarının pandemi öncesi, acil uzaktan öğretim ve normalleşme süreci zaman dilimlerine göre değiştiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda yaşanan teknoloji bilgilerin pandemi öncesi ve sonrasındaki gelişim durumu Şekil1' de özetlenmiştir.

**Şekil 1**

*Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Teknoloji Bilgilerinin Normalleşme Sürecindeki Yansımaları*




Sonuç olarak, öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecinde, teknolojik bilgilerinin eğitim şekli, kullanım amacı, araç, iş birliği, gelişim, ders tasarımı, teknolojiye karşı tutum gibi başlıklar çerçevesinde deneyimler kazandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin gerek öncesinde var olan gerekse pandemi süresince edindikleri teknoloji bilgilerini normalleşme sürecinde derslerine aktarabildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanım amaçları, teknolojiye karşı ilgi, algı ve düşünceleri öğretim sürecine entegre etmek durumunda kaldıkları birçok teknolojik araç- gereç olumlu yönde değişmiştir. MEB ve çeşitli kurum kuruluşların gerçekleştirmiş oldukları eğitimler, seminerler, proje etkinlikleri bu sürecin olumlu geçmesine etki etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin pandemi sürecinde bazen zorunlu olarak da olsa kullandıkları bazı teknolojileri kullanırken kazandıkları güven duygusu, normalleşme sürecinde bu teknolojileri sınıflarında kullanımlarında rol oynayan unsurlardan birisi olmuştur.

## Tartışma

Bu araştırmada, acil uzaktan öğretim sürecinden sonra öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin ne olduğu ne yönde geliştiği, bu bilgilerini normalleşme döneminde eğitim öğretim sürecine nasıl yansıttıkları incelenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin teknoloji bilgilerini pandemi öncesi ve sonrası diye ayırdığı ve pandemi sürecinde yaşadıkları zorluklar ve deneyimlerin onların süreç sonunda teknolojik bilgilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu olumlu gelişmeler, öğretmenlerin teknolojik bilgilerini ders süreçlerine nasıl yansıttıkları, teknolojik bilgilerini nasıl geliştirildikleri, hangi tür teknolojik araçları hangi amaçla kullandıkları çerçevesinde ortaya konulmuştur.

Genel olarak öğretmenlerin önemli çoğunluğunun kendileri için yeni olarak değerlendirilebilecek acil uzaktan öğretim süreci içerisindeki teknoloji bilgilerinin geliştiği görülmüştür. Karşılaşılan sürecin yeniliği, mevcut teknoloji bilgisi, öğrenilmesi gereken teknoloji bilgileri ve bunların nasıl sürece entegre edileceği noktasında birçok yeniliğe de kapı aralamıştır. Rogers (1995)'a göre bireyler kendileri için yeni olan bir duruma uyum veya ret kararı verirken bilginin beş aşamadan geçtiğini ve süreç içerisinde kullanıcının bilgi arama ve bilgi işleme etkinliğinde olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte bireyin yeni bir durum hakkındaki belirsizlikleri azaltması için bireyin bilgi, ikna, karar, uyum ve doğrulama veya reddetme aşamalarından geçtiğini belirtir. Bu çalışmada acil uzaktan öğretimde ise öğretmenlerin bilgi aşamasını mevcut bilgilerini kullanma veya hızlıca meslektaşları, farklı ortamlardan edindiği bilgilerle geçtikleri bu şekilde ikna olup olmamaya çok da fırsat kalmadan karar aşamasına geçtikleri anlaşılmaktadır. Karar aşaması, normal bir yenilik sürecinden farklı olarak, zorunluluk temelinde şekillendiği ve bu şekilde öğretmenlerin çoğunluğunun doğrudan uyum sürecine geçmek durumunda kaldığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda aslında bu tür zorunluluk arz eden durumlar öğretmenlerin kaygı, endişe, korkularına fırsat verilmeden veya bu tür durumlara çözüm arama süreci oldukça kısa olduğundan aslında yaşanılan sürecin tipik yenilik yayılımı özelliklerinin dezavantajlarını yaşamaya fırsat vermeme gibi olumlu bir durumu olduğu değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlerin çoğunluğu özellikle motivasyonel olumsuzlukları oldukça sınırlı yaşayarak teknoloji bilgilerini güncelleyip uygulama aşamasına geçtikleri değerlendirilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yüz yüze eğitim modelinden acil uzaktan öğretim sürecine geçmesi ile öğretmenler her iki öğretim modelini de aktif bir şekilde kullanmışlardır. Öğretmenlerin daha sonra veli toplantıları, olumsuz durumlarda ders telafileri, ders tekrarı gibi alternatif durumlarda sanal sınıf araçlarını kullanarak karma eğitim modelini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerde her iki eğitim modelinin kullanılabilirliği konusunda farkındalık kazandırdığı ve sanal sınıf

araçlarını kullanma konusunda aşinalık kazandığı ile ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde König, Jäger-Biela ve Glutsch (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin araç gereç kullanımında pratiklik kazanmanın, farklı sorumluluklar almaya cesaret etme durumu ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler pandemi sürecinden önceki teknoloji bilgileri ile ilgili olarak, sadece müfredat üzerinden konuyu anlatmak amacıyla kullandıkları ancak acil uzaktan öğretim ve sonrasında öğrendikleri yeni teknolojik araçları ve deneyimleri yardımıyla hızlı ve doğru bir şekilde öğrencilere aktarmak ve bu süreçte neyi daha hızlı ve iyi bir şekilde öğretirse bunun yararlı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu süreçte öğretmenlerin kullanmayı öğrendikleri teknolojik araçları derslerinde daha kalıcı bir öğretim sağlamak, daha eğlenceli derslerin işlenmesi, zaman tasarrufu, dersin daha kolay anlaşılması ve öğrencilerin derslere aktif olarak katılabilecekleri ortamlara dönüştürmüşlerdir. Bu tür deneyimlerin öğretmenlerin teknolojiyi kullanma amaçlarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin benzer değerlendirmeler Ülger (2021) ve Özdoğan ve Berkant (2020)'ın çalışmalarda da sürecin olumlu yansımaları olarak yer almaktadır.

Öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumları incelendiğinde pandemi sürecinden önce öğretmenlerin teknolojik bilgi eksikliğinden dolayı teknolojinin potansiyel faydalarının farkına varamadıklarına ve birçok Web 2.0 aracından haberdar olmadıkları değerlendirilebilir. Acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenler bu teknolojik araçlarla iç içe olmak zorunda kaldıklarından dolayı teknolojik araçlara karşı kaygıların azalması, pratik yapma konusunda imkân sağlanması ve bu durumun öğretmenler açısından önyargılarının azalmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Pandemi sürecinden önce öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zorunlu hizmet içi eğitimlerin dışında teknoloji bilgileriyle ilişkili eğitimler almak için gönüllü olmadıkları, acil uzaktan öğretim sürecinin yaşanması ve öğretmenlerin bu noktada kendilerini yetersiz hissetmelerinden ve bu süreci daha iyi yönetebilmek adına MEB tarafından hazırlanan çeşitli eğitim seminerleri, zümreler ve çeşitli eğitimlere katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca normalleşme sürecine girildikten sonra da öğretmenlerin teknolojik bilgilerini güncelleme isteği ve yeni yapılan hizmet içi eğitimler ve öğretmenlere yönelik proje etkinliklerine gönüllü olarak katıldıkları oldukça dikkat çekicidir. Bu durumun öğretmenlerin bu şekilde alınan eğitimlerde edindikleri teknolojik bilgilerin öğretim süreçlerinde, öğrencilerin dikkatlerini çekme, ders sürecini daha pratik şekilde tamamlamalarından olduğu düşünülmektedir. Nitekim pandemi dönemi öncesinde öğretmenlerin kullandıkları araçlar incelendiğinde daha çok geleneksel yöntemler kullanılarak kitap, kâğıt kalem, projeksiyon ve akıllı tahta olarak nitelendirdikleri araçlar kullanılırken pandemi sürecinin yaşanması ve sonrasında EBA, Canlı sınıf araçları (Zoom, teams, connect), Web2.0, z-kitap gibi birçok teknolojik

araç ile iç içe ve eğitime entegre edilerek derslerini gerçekleştirdikleri görülmüştür. Pandemi sürecinin yaşanması ve bu durumun beraberinde getirdiği gereksinimlerden dolayı öğretmenlerin teknolojik araçlara karşı farkındalıklarının da oluştuğu söylenebilir. Nitekim, Kurnaz ve Serçemeli (2020) yaptığı çalışmasında uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin algılarına yönelik teknolojik bilgilerini kullanmaları, farklı kaynakları araştırdığı ve böylece mesleki gelişimlerinin olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin dersleri pandemi süreci öncesinde akıllı tahta, kitap ve projeksiyon kullanarak düz anlatım şeklinde gerçekleştirdiği, acil uzaktan öğretim ise etkileşimli Web 2.0 araçlarını kullanarak derslerin yürütüldüğü görülmüştür. Öğretmenlerin normalleşme sürecinde ders tasarımının her aşamasında teknolojik araç gereç kullanmışlar, bu durum pandemide web 2.0 araçlarının varlığı, sanal sınıf araçlarının farkındalıkların artmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin derslerin işlenememesi durumunda telafi derslerin sanal sınıflar ile gerçekleştirilmesi, süreçte farklı Web 2.0 araçların kullanılarak ders içeriğinin zenginleştirilmesi ve dersin sonunda değerlendirme yapabilmek için quizlerin yapılabildiği farklı platformların kullanıldığı ders süreçlerinin tasarlandığı görülmüştür. Nitekim acil uzaktan öğretim sürecinden önce de kullanılan EBA gibi platformların öğretmenler tarafından bu kadar detaylı bilinmediği ve bu sürecin yaşanmasıyla daha aktif kullandıkları öğrencilere ödevler verilebildiği ve ödevlerin kontrol edilebildiği etkileşimli bir ortam olarak kullanıldığı görülmüştür. Pandemi sürecinde yapılan öğretimin öğreticiler açısından inceleyen bir çalışma da teknolojileri kullanma konusunda aşinalık kazanmaları, farklı teknolojileri kullanmaları ve ders tasarımında plan yapmaları gibi öğretmenlerin ders tasarım süreçlerine olumlu etki ettiği şeklinde değerlendirmelerde bulunmuştur (Sekreter, İpekçi Çetin, Kaya Samut, 2021). Bu çerçevede öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin ders tasarım süreçlerine olumlu yansıdığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin gelişimindeki önemli nedenlerden birisi de öğretmenlerin bu bilgisinin güncellemesinin gerekliliğiyle yüzleşmesi olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda pandemi sürecinden önce bireysel çaba ile, pandemi sürecinde ve normalleşme sürecinde ise iş birliği yaparak bu bilgilerinin zümre toplantıları, arkadaşları ile bilgi paylaşımı ve internet kaynakları aracılığıyla geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerle olana etkileşimi aktif tutmak ve artırmak için birtakım müdahalelerde bulunması gerekliliği öğretmenleri teknoloji bilgilerini geliştirme konusunda çeşitli arayışlara yönlendirmiş olabilir. Diğer yandan bu çalışmada ortaya çıkan bir bulgu olarak öğretmenlerin meslektaşları ile rekabet girmesi ve kendisini teknolojik bilgi konusunda cesaretlendirmiş oluşu; Erbil, Demir ve Erbil, (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin rekabet duygusunun eksik olduğu şeklindeki sonuçları ile kısmen örtüşmemektedir.

Pandemi sürecinde acil uzaktan öğretim öğreticilere büyük yük düşmesine sebep olduğu bilinmektedir. Bu yük çerçevesinde içerisinde bazı öğretmenlerin bu süreçte teknolojik araçlara olan ön yargıları göz ardı edilerek çeşitli teknolojik araçları öğrenmek zorunda kalmış olmaları önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim öğretmenlerin bir yandan derslere entegre edilebilecek birçok aracı ve eş zamanlı iletişim sağlayabilecekleri sanal sınıfları, EBA vb. platformları kullanarak çeşitli materyallere erişmeyi öğrenmeleri, bir yandan da öğrendikleri bu araçları derslerinin hangi kısmında nasıl kullanacaklarına yönelik hızlı deneyimler edinmeleri gerekmiştir. Bütün bu süreç içerisinde zorunlu olarak bu duruma adapte olmalarının gerekliliği, önceleri olumsuz motivasyonlar oluştursa da, süreçte elde ettikleri olumlu kazanımlar, öğrendikleri bu teknoloji bilgilerinin normalleşme sürecinde kullanılabilir olduğuna ve kendilerinin bunu o zaman da başarabileceğine yönelik güven oluşmasına sebep olmuştur.

Bu çalışmada ilk, orta ve lise öğretmenleri ile bir elde edilen bir bilginin farklı dönemlerdeki şekillenme durumları değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin teknoloji bilgisi pandemi öncesinde belirli ölçüde mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgi pandemi sürecinde bazı durumlarda kullanılamamış, bazen şekil değiştirerek, bazen adapte edilerek kullanılabilmiştir. Pandemi sonrasında pandemi sürecinde gelişen teknoloji bilgileri, öğretim süreçlerinde eğitim şekli, kullanım amacı, araç, işbirliği, gelişim, ders tasarımı, teknolojiye karşı tutum boyutlarıyla genellikle olumlu olarak yansımıştır. Bu yansıma sürecinde pandemi dönemindeki zorunluluk, kullanımının oluşturduğu güven ve alınan hızlı eğitimlerin olumlu katkıları olmuştur. İleride yaşanabilecek but tür acil durumlar için öğretmenlerin, etkin dersler oluşturabileceklerine yönelik güven kazandırılması önemli bir unsur olarak eğitimlerde dikkate alınabilir. Ayrıca bu amaçla verilecek eğitimlerde pandemi gibi durumların öğretim süreçlerinde yaşatabildiği olağanüstü durumların oluşturabileceği fırsatların vurgulanması da öğretmenler için ayrı bir kazanım olarak ele alınabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, pandemi gibi olağanüstü durumlarda mevcut durumu açıklama noktasında teknolojinin kabul veya yayılımına yönelik kuramsal çerçevelerin yapılarının şekil değiştirebildiği değerlendirilmektedir. Çalışmanın; uygulayıcılara ve araştırmacılara öğretmenlerin teknoloji bilgilerine doğrudan odaklanan çalışmalar çerçevesinde öncesi, süreç ve sonrası ilişkisini kurulması yönüyle ipuçları sunabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., ja Vainikainen, MP (2020). *Koulunkäynti, opetus and hyvinvointi kouluyhteisössää koronaepidemian aikana: Ensitulokset.*

Bozkurt, A. (2019). Vizyon 2023: Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme alanında somut ve soyut teknolojiler bağlamında eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *5*(4), 43-64.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 112-142.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 273-292.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA). (2012). http://www.eba.gov.tr/

Emin, M. N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268, 1-4.

Erbil, D. G., Demir, E., ve Erbil, B. A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, *16*(3).

Erzen, E., ve Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: uygulamadaki sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 229-248.

Ferri, F., Grifoni, P., and Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, *10*(4), 86.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.

Juanda, A., Shidiq, A. S., and Nasrudin, D. (2021). Teacher learning management: ınvestigating biology teachersâ€™ tpack to conduct learning during the covid-19 outbreak. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, *10*(1), 48-59.

Keskin, M., ve Derya, Özer (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. İzmir *Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 59-67.

König, J., Jäger-Biela, D. J., and Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 608-622.

Kurnaz, E., ve Serçemeli, M. (2020). Covıd-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.

MEB, (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alanindaalinan-tedbirleriacikladi/haber/2049.

Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 13-43.

Rogers, E. M. (1995). Lessons for guidelines from the diffusion of innovations. *The Joint Commission journal on quality improvement*, *21*(7), 324-328.

Sağlık Bakanlığı. (2020). *Covıd-19 nedir?* https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html

Serhan Sekreter, M., Çetin, E. İ., ve Samut, P. K. (2021). Covid 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *11*(3), 444-455.

Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(1), 273-296.

Thompson, A. D., and Mishra, P. (2007). Editors' remarks: Breaking news: TPCK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, *24*(2), 38-64.

Tseng, M.T., Lu, X., Duan, X., Hardas, S.S., Sultana, R., Wu, P., Unrine, J.M., Graham, U., Butterfield, D.A., Grulke, E.A. ve Yokel, R.A. (2012). Alterationofhepaticstructure and oxidative stress induced by intravenous nanoceria. *Toxicology and Applied Pharmacology*, 260, 173–182.

Ülger, K. A. N. İ. (2021). Uzaktan Eğitim Modelinde Karşılaşılan Sorunlar-Fırsatlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 393-412.

Yeh, Y. F., Chan, K. K. H., and Hsu, Y. S. (2021). Toward a framework that connects individual TPACK and collective TPACK: A systematic review of TPACK studies investigating teacher collaborative discourse in the learning by design process. *Computers & Education*, *171*, 104238.

Yılmaz, İ., Yılmaz, E., ve Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası* Eğitim Araştırmaları Dergisi, *5*(9), 38-50.

Yin, R.K. (2009). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.

Yurdakal, İ. H., ve Kırmızı, F. S. (2021). COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *11*(2), 290-302.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Bahar/2024 ● Sayı: 242, (877-906)

# Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Öğretmen Ebeveynlerin Mesleki Davranışları*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Firdevs KURU BAŞKURT[1], Süleyman GÖKSOY[2]**

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, firdevskurubaskurt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9729-4425.

2 Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, suleymangoksoy@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7151-0863.

Gönderilme Tarihi: 17.01.2023 Kabul Tarihi: 25.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1236840

**Atıf:** "Başkurt Kuru, F., ve Göksoy, S. (2024). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan öğretmen ebeveynlerin mesleki davranışları. *Millî Eğitim, 53* (242), 877-906. DOI: 10.37669/milliegitim.1236840"

***Öz***

*Bu araştırmada zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan öğretmen ebeveynlerin (ZYSÇOÖE) çocuklarının zihinsel yetersizlikleri nedeniyle karşılaştığı pek çok sorunun öğretmenlerin mesleki davranışlarına etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile olgu bilim desenin kullanıldığı bu araştırmada Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 6 öğretmen yer almaktadır. Ölçüt örneklemesi yöntemine yer verilen araştırmada ZYSÇOÖE'lere ait veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Verilerin analizi için tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda tema, alt tema ve kodlar oluşturularak katılımcılara ait görüşler doğrudan alıntılar yapılarak araştırmada yer almıştır. Araştırma sonucunda ZYSÇOÖE'lerin çocuklarının zihinsel yetersizliği nedeniyle karşılaştıkları sorunlara sabırla yaklaştıkları, çocuklarının eğitiminde bir beceri ya da bilgiyi öğretebilmek için defalarca tekrar yaptıkları ayrıca bilgi ve becerileri zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarına (ZYSÇ) öğretebilmek için basitleştirdikleri görülmektedir. ZYSÇOÖE'lerin hem çocuklarının zihinsel yetersizliğinden kaynaklanan sorunlara buldukları çözüm yöntemlerini hem de çocuklarının eğitimlerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda da kullandıkları görülmektedir. Araştırma sonucunda ZYSÇOÖE'lerin çocuklarının zihinsel yetersizliği nedeniyle karşılaştıkları durumların mesleki davranışlarına yön verdiğine ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *öğretmen ebeveyn, mesleki davranış, zihinsel yetersizliği olan birey*

---

* Bu çalışma yazarın *Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Öğretmen Ebeveynlerin Mesleki Davranışları* isimli yüksek lisans proje ödevinden oluşturulmuştur.

# Professional Behaviors of Teacher Parents with Mental Disability Children

***Abstract***

*In this study, it was aimed to investigate the effects of many problems faced by teacher parents who have children with intellectual disabilities on the professional behavior of teachers. In this research, in which case study design and phenomenology design, which are qualitative research methods, were used, there were 6 teachers working in schools affiliated with Düzce Provincial Directorate of National Education. In the study, in which the criterion sampling method was used, the data of parents were collected with semi-structured interview forms consisting of open-ended questions. Inductive content analysis was used to analyze the data. In line with the findings, themes, sub-themes and codes were created and the opinions of the participants were included in the research by making direct quotations. As a result of the research, it is seen that parents patiently approach the problems that their children face due to their intellectual disability, they do it over and over again in order to teach a skill or knowledge in their children's education, and they simplified the knowledge and skills in order to teach them to children. It is seen that parents use both the solution methods they find for the problems arising from their children's intellectual disability, and the methods and techniques they use in their children's education, in classroom activities and practices. As a result of the research, it has been found that the situations that parents face because of their children's intellectual disability shape their professional behaviors.*

***Keywords:*** *teacher parent, professional behavior, individual with intellectual disability*

## Giriş

Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerinden ilk olarak M.Ö. 1500'lü yıllarda Mısır Thebes yazıtlarında bahsedilmiştir (Kara, 2017). Bu yazıtlarda "Beyin hasarına bağlı akıl rahatsızlığı" olarak tanımlanan zihinsel yetersizlik günümüzde farklı kurum ve kuruluşlar tarafından da tanımlanmakla birlikte 1992 yılında AAMR (Amerikan Zeka Geriliği Birliği) tarafından yapılan tanım en yaygın tanımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihinsel yetersizlik "hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik, bunun yanı sıra uyumsal alanlardan (iletişim, öz-bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zekâ ile ilgili zihinsel yetersizlik kabul edilebilecek bir durum 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır." Türkiye›de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler için yaptığı tanım ise; "Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve

pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir." şeklindedir.

Doğum öncesi, doğum sırası, doğum sonrası ve kalıtımsal nedenler gibi birçok nedenden kaynaklanabilen zihinsel yetersizlik sınıflandırılırken zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin özellikleri dikkate alınarak genellikle 3 tür sınıflandırmadan söz edilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021). Bunlar; psikolojik sınıflandırma, eğitsel sınıflandırma ve gereksinim duyulan destek miktarına göre sınıflandırmadır. Türkiye'de zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin eğitim öğretim faaliyetleri ve zihinsel yetersizliğe sahip bireylere tanınan bazı sosyal hakların verilmesi bu sınıflandırmalara göre şekillenmektedir. Zihinsel yetersizlik; genel olarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarda ortaya çıkan yetersizliklerle birlikte sosyal ve iletişimsel alanlarda da bireylerin yetersizlik yaşadığı anlamına gelmektedir (Güldenoğlu & Kargın, 2012). Türkiye'de bu yetersizliklerin giderilmesi adına yapılan pek çok düzenlemenin yanında zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin hakları da anayasal güvence altına alınmış ve eğitim haklarını kullanarak toplumda yer almaları hedeflenmiştir.

Eğitim de tıpkı zihinsel yetersizlik gibi köklerini insanlık tarihi kadar eskiden almaktadır, insanlık gibi sürekli gelişim, dönüşüm, değişim geçirmiş ve günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Günümüzde artık bir sistem olarak ele alınan eğitim süreçlerinin planlanması, yönetilmesi, etkili öğrenme öğretme ortamlarının oluşturulması, eğitimin başat amacı olan bireylerin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olma görevleri öğretmenlere verilmiştir (Altınok, 2021). Öğretmenler etkili öğrenme öğretme ortamlarını oluştururlarken hem çevreyi düzenlemekte hem de düzenledikleri çevrenin bir parçası olarak öğrencilere örnek oluşturmaktadırlar (Sünbül, 1996). Kısaca öğretmenlerin mesleki davranışları öğrencileri ve nihayetinde de toplumu etkilemektedir.

Aile ve toplum arasında etkileme ve etkilenme bakımından bir ilişki bulunmaktadır. Aile içinde bulunduğu toplumdan etkilenirken onu etkileme gücüne de sahiptir (Aydın & Sönmez, 2014). Aynı şeyi öğretmenler için de söylemek mümkündür. Öğretmenler de mesleklerinin doğası gereği sınıfındaki öğrencileri ve dolayısıyla toplumu hem etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedirler. Bu etkileşim sırasında ortaya çıkan öğretmenlerin mesleki davranışları eğitimin kalitesini ve amacına ulaşma derecesini de belirlemektedir. ZYSÇOÖE'ler (Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan öğretmen ebeveynler) ise bu etkileşimin her yönüyle karşımıza çıkmaktadırlar (Craing, ve diğerleri, 2013).

Zihinsel yetersizlik sadece zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyi değil zihinsel yetersizliğe sahip bireyin ailesini özellikle de ebeveynlerini etkilemektedir. Çocuğu-

nun zihinsel yetersizliğe sahip olduğunu öğrenen aileler ilk aşamada şok, inkar, keder ve çöküntü (depresyon) duygularını yaşamaktadırlar. İkinci aşamada suçluluk, kızgınlık ve utanma gibi karışık duygular içerisine girmektedirler. 3. Aşamada ise kapı kapı dolaşma, anlaşma, uyma ve yeniden düzenleme, kabul ve uyum duygularını yaşamaktadırlar (MEB, 2021). Kabul ve uyum aşamasından sonra bile zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin ebeveynleri yaşadıkları olaylar karşısında olumsuz etkilenebilmektedir. Yapılan araştırmalar zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin ebeveynlerinin stres ve kaygı durumlarının normal gelişim gösteren çocukları olan ebeveynlerin stres ve kaygı durumlarından fazla olduğunu göstermektedir (Akkaş & Coşkun, 2009). Bazı araştırma bulgularında ise ZYSÇ'si olan ebeveynlerin maddi anlamda normal gelişim gösteren çocukları olan ebeveynlerden daha fazla harcama yapmak zorunda kaldıklarına rastlanmıştır (Sarı, 1996). ZYSÇOÖE'ler de diğer meslek gruplarındaki ebeveynlerle aynı süreçleri deneyimlemektedirler. Bu bağlamda ZYSÇ'si olan öğretmenlerin yukarıda sözü edilen her bir aşamadan geçerken karşılaştıkları sorun ve güçlükler karşısında yaşadıkları değişken duygu durumlarını meslek hayatlarına yansıtmaları muhtemeldir.

Toplumu oluşturan aileler içerisinde sosyal, kültürel, ekonomik dinamitlerin farklılığının yanında bedensel ve zihinsel yetersizliğe sahip aile bireylerinin var oluşu da ailelerin toplum içerisinde avantaj ve dezavantajlı duruma düşmelerinin nedenleri arasında sayılabilir (Köşgeroğlu & Mert Boğa, 2011). ZYSÇOÖE'ler ilk bakışta dezavantaj gibi görünen durumlarının onların yaşantılarına yansımaları ve bu yansımalar sonucu ebeveynlerin tutum ve davranışlarındaki değişimler çeşitli araştırmalarda yer almıştır (Akkaş & Coşkun, 2009; Aykara & Bülent, 2018; Çitil & Doğan, 2019; Şener & Şevin, 2021; Çelebioğlu & Metin Karaaslan, 2018). Bu araştırmanın konusunu ise ZYSÇOÖE'lerin mesleki davranış durumlarının incelenmesi oluşturmaktadır.

2020 Yılı Ulusal Engelli Veri Sistemi Kayıtlarına göre Türkiye nüfusunun %5,8'ini zihinsel yetersizliğe sahip bireyler oluşturmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Aile Ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Zihinsel yetersizlik sadece zihinsel yetersizliğe sahip bireyi etkilememekte, zihinsel yetersizliğe sahip bireyin ailesini de sosyoekonomik ve psikolojik yönden etkilemektedir (Köşgeroğlu & Mert Boğa, 2011). Sosyoekonomik ve psikolojik yönden etkilenen aile bireylerinin tutum ve davranışlarında bu etkilerin yansımalarının görülmesi de olası sonuçlar arasındadır.

Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler ve aileleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ZYSÇ'si olan ebeveynlerinin tutum ve davranışlarının ZYSÇ'lerinin mevcut durumlarından etkilendiği görülmüştür (Çelebioğlu & Metin Karaaslan, 2018). Buradan hareketle ZYSÇ'si olan öğretmenlerin de çocuklarının mevcut durumlarından ebeveyn olarak etkilendiklerini söylemek mümkündür (Klang, Kerstin, Gunilla,

& Claes Nilholm, 2020). Fakat zihinsel yetersizliği bulunan çocuğa sahip öğretmen ebeveynlerin çocuklarının mevcut durumlarının öğretmenlik meslek hayatlarına ve mesleki davranışlarına etkisinin olup olmadığına dair literatürde bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda bu araştırma literatürdeki bu boşluğa ışık tutması açısından önemlidir.

Topluma hem eğitim hedefleri doğrultusunda yetiştirdiği bireylerle hem de anne baba olarak yetiştirdiği bireylerle katkı sağlayan ZYSÇOÖE'lerin mesleki davranışlarının incelenmesi, bu davranışlardan olumlu örnek teşkil edebileceklerin belirlenmesi, olumsuz mesleki davranışların ise giderilebilmesi için çözüm önerileri sunmak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi "ZYSÇ'si olan öğretmenlerin mesleki davranışları nelerdir?" Sorusudur. Araştırmanın amacı bağlamında ZYSÇOÖE'lerin görüşlerine göre yanıt aranan alt problemler ise aşağıdaki gibidir.

1. ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2. ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları sorunları çözme yöntemleri nelerdir?

3. ZYSÇ'si olan öğretmenlerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

4. ZYSÇ'si olan öğretmenlerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunları çözme yöntemleri nelerdir?

5. ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları durumların sınıf içi etkinlik ve uygulamalara yansımaları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ZYSÇOÖE'lerin mesleki davranışları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile olgu bilim deseni seçilmiştir. Durum çalışmalarında ele alınan duruma ilişkin etkenler derinlemesine incelenerek sonuçlar ortaya koyulur (Şimşek & Yıldırım, 2021). ZYSÇ'lerin öğretmen olan ebeveynlerinin öğretmenlik meslek hayatlarındaki mesleki davranışlarına etkileri bir durum olarak ele alınan bir süreçtir ve bu süreç çocuğu zihinsel yetersizliğe sahip öğretmenlerin penceresinden ele alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenmek istendiğinden bu çalışmada durum değerlendirme deseni tercih edilmiştir. Ayrıca zihinsel engelli bireylerin davranışlarının öğretmen ebeveynlerinin mesleki davranışları üzerindeki etkilerinin de derinlemesine incelenmek istendiğinden bu çalışmada olgu bilim deseni de tercih edilmiştir (Şimşek & Yıldırım, 2021).

**Çalışma Grubu**

Çalışma grubu başlığı altında 2022-2023 eğitim öğretim yılı Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 6 öğretmen yer almaktadır. Araştırmada ölçüt örneklemesi yöntemine yer verilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi; önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışıldığı bir örnekleme yöntemidir (Şimşek & Yıldırım, 2021). ZYSÇ'si olan öğretmenlerin mesleki davranışları tespit edilmeye çalışıldığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan ZYSÇ'si olan öğretmenlerin adlarının gizli tutulması açısından kodlar kullanılmıştır. Araştırmada ZYSÇ'si olan öğretmenler için kullanılan kodlar; Ö1, Ö2… gösterilmiştir. Araştırmaya katılan ZYSÇ'si olan öğretmenlerin betimleyici özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri*

| Katılımcılar | Cinsiyet | Branş | Mesleki Kıdem | Okul Kademesi |
|---|---|---|---|---|
| Ö1 | Erkek | Beden Eğitimi | 13 yıl | İlkokul, Ortaokul, Lise |
| Ö2 | Erkek | Sınıf Öğretmeni | 17 yıl | İlkokul |
| Ö3 | Erkek | Edebiyat Öğretmeni | 21 yıl | Lise |
| Ö4 | Kadın | Fen Bilgisi Öğretmeni | 14 yıl | İlkokul, Ortaokul, Lise |
| Ö5 | Kadın | Sınıf Öğretmeni | 15 yıl | İlkokul |
| Ö6 | Erkek | Sınıf Öğretmeni | 27 yıl | İlkokul |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcılardan 6'sının da öğretmen olduğu, 4'ünün erkek, 2'sinin kadın olduğu, branşlarının beden eğitimi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, edebiyat öğretmenliği olduğu, mesleki kıdemlerinin 13-27 yıl aralığında olduğu ve ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yaptıkları ulaşılan veriler arasındadır.

**Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmaya katılan ZYSÇ'si olan öğretmenlere ait veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Alan yazın taraması yapıldıktan sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, karşılaştırmalı sonuçlar elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular oluşturulurken kapsam geçerliğini saptamak

amacıyla alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca iki gönüllü ZYSÇ'si olan öğretmene sorular sorularak soruların açık net ve anlaşılabilir olması açısından pilot uygulamaya başvurulmuştur ve ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ZYSÇ'si olan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 4 soru bulunmaktadır. ZYSÇ'si olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak uygun koşullarda gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Toplanması**

2022-2023 eğitim öğretim yılı Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapmakta ZYSÇ'si olan 6 öğretmen yer almaktadır. Görüşmeler 2022-2023 eğitim öğretim yılının 1. döneminde ZYSÇ'si olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce yasal düzenlemeler doğrultusunda gerekli izinler alınmış ve araştırmacı kendini tanıtarak araştırmanın amacını açıklamıştır. ZYSÇ'si olan öğretmenlere araştırmanın gizliliği, kimlik ve okul bilgilerinin üçüncü şahıs, kurum veya kuruluşla paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirme yapmıştır. Ayrıca ses kaydı için izin istenmiş ses kaydına izin vermeyen öğretmenlere saygı gösterilerek görüşmede kısa notlar alınabileceğinin izni alınarak görüşmeler ortalama 20 ile 40 dakika sürede gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacı gerekli gördüğü durumlarda "Bu cümlenizle tam olarak neyi kast ediyorsunuz?" gibi sorular sorarak araştırmasını derinleştirmeye çalışmıştır. Görüşme sonrası elde edilen ses kayıtları ve görüşmeci notları çözümlenerek veriler kategori ve alt kategorilere ayrılarak düzenlenmiştir.

**Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

2022-2023 eğitim öğretim yılı Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında görev yapmakta ZYSÇ'si olan 6 öğretmenden toplanarak deşifre edilen ve metne dönüştürülen verilerin analizi için tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımcı içerik analizinde verilerin temelini oluşturan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak temel amaçtır. Kodlanan veriler ve bu kodlar arasındaki ilişkiler verilerin altında yatan esas durumu, olguyu ya da kuramı açıklayan temel öğelerdir (Şimşek & Yıldırım, 2021).

Araştırmaya katılan ZYSÇ'si olan öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda cümlelerden kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar aynı havuzda toplanarak ve birbirleri ile ilişkilendirilerek alt temalar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafında yapılan tema ve kodlara eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında bir uzmanın görüşüne sunularak güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasının son adımında elde edilen tema ve alt temalar, eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında

bir uzmanın görüşüne sunularak elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenirlik analizi yapılmıştır.

**Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler**

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin önlemler araştırmanın amacına ulaşması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırmada kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenen olguyu doğru ölçmesi yani geçerlik açısından gerekli önlemler alınmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2021). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmaya yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken alan yazın taraması yapılmıştır. İki gönüllü ZYSÇ'si olan öğretmen ile pilot uygulama yapılmış olup uzman görüşü de alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Çözümlenen görüşmeler görüşmecilere sunularak teyit alınmış ve eklemek istedikleri yerler olup olmadığı da sorulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmaya yönelik olarak araştırma sürecinde gerçekleştirilenler araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması gibi ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirliği açısından tutarlık için araştırmayla ilgisi bulunmayan bir araştırmacı tarafından bulgular ve araştırma süreci incelenmiş ve araştırmanın amacının araştırma sonucunda elde edilen veriler ile desteklenip desteklenmediği incelenmiştir. Araştırmadaki güvenirlik açısından teyit edilebilirlik anlamında araştırmanın tarafsızlığı noktasında ortaya konulan veriler alanında uzman iki bilim insanına inceletilerek onlardan gelen dönütler üzerine düzenlemeler yapılmıştır.

**Etik Kurul İzni**: Bu çalışma için Düzce Üniversitesinden 20.10.2022 tarihinde 2022/424 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlarla elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek yorumsuz olarak verilmiştir. Araştırma soruları kapsamında ZYSÇOÖE'lerin karşılaştıkları sorunlar, ZYSÇOÖE'lerin karşılaştıkları sorunları çözme yöntemleri, ZYSÇOÖE'lerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar, ZYSÇOÖE'lerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunları çözme yöntemleri ve ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları durumların sınıf içi etkinlik ve uygulamalara yansımaları temaları oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan alt temalara ilişkin değerler tablolar halinde gösterilmiştir. Katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar tabloların altında sunulmuştur.

**ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Ebeveyn Olarak Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular**

*"ZYSÇ'si olan öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunları nelerdir?"* alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve katılımcı değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Ebeveyn Olarak Karşılaştıkları Sorunlar*

| Alt Temalar | Kodlar | Katılımcı |
|---|---|---|
| | | |
| Çocuktan Kaynaklanan Sorunlar | Öz bakım becerilerindeki eksiklik | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Sürekli gözlem altında tutma zorunluluğu | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Yeme sorunları | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Sosyalleşmede yaşanan zorluklar | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Eğitim-öğretimdeki zorluklar | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | İletişim sorunları | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Yapılan aktivitelerden çabuk sıkılma | Ö1, Ö2, Ö4 |
| | Takıntılı davranışlar | Ö1, Ö2, Ö4 |
| | Anlama-kavrama güçlükleri | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | İhtiyaçlarının takip edilmesi gerekliliği | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Sağlık sorunları | Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Ebeveynlerin tüm vakitlerini zihinsel yetersiz çocuklarına ayırmak durumunda kalmaları | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| Toplumun Bakış Açısından Kaynaklanan Sorunlar | Öğretilemeyen toplumsal kuralların insanlar tarafından hoşgörüyle karşılanmaması | Ö2, Ö4 |
| | Toplumun zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere koyduğu engeller | Ö3, Ö4, Ö6 |
| | Toplum tarafından dışlanma | Ö4, Ö6 |
| | Toplumun ön yargılı bakış açısı | Ö4, Ö6 |
| Kurum ve Görevlilerden Kaynaklanan Sorunlar | Rehabilitasyonlardan kaynaklanan sorunlar | Ö3, Ö6 |
| | Hastanelerden kaynaklanan sorunlar | Ö3, Ö6 |
| | Kurumların işleyişinden-prosedürlerden kaynaklanan sorunlar | Ö3, Ö6 |
| | Okul idarelerinden kaynaklanan sorunlar | Ö3, Ö4 |
| | Servis araçlarından kaynaklanan sorunlar | Ö3 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları sorunlar teması altında; ZYSÇ'den kaynaklanan sorunlar, ZYSÇ'ye toplumun bakış açısından kaynaklanan sorunlar ve zihinsel yetersizliğe sahip çocuğun etkileşimde olduğu görevlilerden-kurumlardan kaynaklanan sorunlar alt temaları oluşturulmuştur. ZYSÇ'den kaynaklanan sorunlar alt temasında tüm öğretmen ebeveynlerin en çok karşılaştıkları sorunlar; sosyalleşmede yaşanan sorunlar, eğitim-öğretimdeki zorluklar, iletişim sorunları ve anlama kavrama güçlükleri olarak belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Sosyal hayattaki mesela bir grup şeklinde bir toplantıya gidecek olduğumuz zaman çocuğum o gruba girmek istemiyor. Topluluk içine girmek istemiyor. Topluluk içine girmek istemediği için de daha küçük olduğu dönemlere göre grup içine girmemiz azaldı maalesef."* (Ö4)

*"Ebeveyn olarak sayısız sorunlarla karşılaşıyoruz. Doğal olarak tüm gelişim dönemlerinde sorunların özelliği değişiyor fakat sorunlar azalmıyor. Karşılaştığımız sorunlardan bazıları; çeşitli takıntılar, sosyalleşmede zorluk (ebeveyn açısından da), arkadaş edinememesinin getirdiği eksikliğin getirdiği zorluklar, eğitim-öğretimdeki zorluklar vb."* (Ö2)

*"Temel sıkıntı bizim için iletişim. Yani mesela normal insanlarla konuştuğumuz şekilde kızımla konuştuğumda anlayamıyor. Genelde o tarz çocuklarda biraz basit kavramlar kullanmak gerekiyor. Bunu tabii zamanla anlıyorsunuz."* (Ö1)

ZYSÇ'den kaynaklanan sorunlar alt temasında Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar; öz bakım becerilerindeki eksiklik, sürekli gözlem altında tutma zorunluluğu, yeme sorunları ve ebeveynlerin tüm vakitlerini ZYSÇ'lerine ayırmak durumunda kalmaları olarak belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Yani çocuğumun temel bakımı bizim günümüzü alıyor resmen. Çok fazla. Mesela üstünü kirletiyor. Her gün o çamaşır yıkanır. Her gün o yerler kaç kere süpürülür, çok yani gerçekten normal bir çocukla kıyaslanamayacak kadar özen isteyen ve insanın gününü alan bir şey."* (Ö5)

"*Karşılaştığımız sorunlardan bazıları; öz bakım becerileri, sürekli gözlem altında tutulması gerekliliği ve bunun zorluğu, yeme sorunları vb. gibi birçok zorluk var ebeveynlerin yaşadığı."* (Ö2)

*"Mesela yeni bir şey almak istemez. İstese de yani ihtiyacı olsa da almak istemiyor. Ancak aldığım zaman da sen bana yeni bir şey almışsın, ben onu giyeyim yapıyor. Bu yüzden onun ihtiyaçlarını takip edemediği için ben gözlemliyorum."* (Ö4)

*"Ben ameliyat olamadım, ameliyat olursam çocuklarımın başında kim duracak, yani biri uyurken birinin uyanık olması lazım vesaire. Ve mesela kendimi korumam gerekecek. Nerede koruyacaksınız, yani bırakın hobileri bizim hastalanma lüksümüz bile yok."* (Ö3)

ZYSÇ'den kaynaklanan sorunlar alt temasında Ö1, Ö2, Ö4 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar; yapılan aktivitelerden çabuk sıkılma ve takıntılı davranışlar olarak belirlenmiştir. Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar ise sağlık sorunları olarak belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Bir şeyden çabuk sıkılabiliyor. Yani bir aktivite olsun, mesela saatlerce oturmayı sevmiyor. Bir şey yapalım mesela bir oyun oynayalım. On dakika sonra sıkılıyor. O yüzden bunlar o da şeyle ilgili muhtemelen yine o hastalığıyla alakalı bir pozisyon."* (Ö1)

*"Çocuğumun önünü kesip işte sen niye bu hareketleri yapıyorsun? O şeyden otizmden kaynaklı hareketlerinden dolayı bu şekilde şeylere maruz kaldık."* (Ö4)

"*Onun dışında bizim mesela günlük yaşamda karşılaştığımız en önemli sorunlar sağlık problemleri oluyor. Evet. Özellikle zekâ geriliği tanısı kondu ama tabii ki dil ve konuşma bozukluğu da var. Oğlum hemen hemen böyle birkaç kelime ancak kullanır. Onun dışında beden dilini kullanır. Bir sağlık problemi olduğu zaman sağlık sorununu anlamamaktan ya da gittiğimiz sağlık kurulundaki yetkililere onu anlatamamaktan sıkıntı çekiyoruz. Bir de uzun süreli sağlık problemleri oluyor. İşte zaman içerisinde yaşamış olduğu sağlık problemlerinin üzerine yenilerinin eklenmesi bunlar bizi bir hayli yıpratıyor."* (Ö6)

ZYSÇ'ye toplumun bakış açısından kaynaklanan sorunlar alt temasında Ö3, Ö4, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar; toplumun ZYSÇ'si olan ailelere koyduğu engeller olarak belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Yani bizim insanlardan beklediğimiz tek şey bize engel olmaması. Yani kendi adıma söylüyorum, çok merhamet ettiler. Ama insanların şikâyet ettiği bazı şeyleri de doğuran yine bizim onları yani engelli ailesi olarak doğru anlamamız. Çünkü insanlar çok merhametli, incitmekten korkuyorlar, nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Bu bazen kabalık oluyor. Yani bizim toplumdan beklediğimiz tek şey nezaket, anlayış."* (Ö3)

ZYSÇ'ye toplumun bakış açısından kaynaklanan sorunlar alt temasında Ö2, Ö4 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar; öğretilemeyen toplumsal kural-

ların insanlar tarafından hoşgörüyle karşılanmaması, Ö4, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar; toplum tarafından dışlanma, toplumun ön yargılı bakış açısı olarak belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Toplumsal kuralların öğretilememesi veya kısmen öğretilebilmesi, bazı kurallarda kısmen yeterli de olamayan şekilde öğrenme."* (Ö2)

*"Ama çok dışlandık. Zorbalığa uğradık. Çocuğumun önünü kesip işte sen niye bu hareketleri yapıyorsun o şeyden otizmden kaynaklı hareketlerinden dolayı bu şekilde şeylere maruz kaldık. Ben sonra etrafımdaki diğer çocuklara baktım. Aaa benim çocuğumla aynı durumda olan aynı rahatsızlığı olan çocuklar yine aynı şekilde, aynı duruma maruz kalıyorlar."* (Ö4)

*"Ve belli bir sınırlılıkla dünyaya gelen bu bireyleri diğer işte sağlıklı bireylerin bunları defolu gibi görmesi. Herkes için değil ama ben bunu yaşadım. Çocuğuma defolu muamelesi yapıldı. Benim çok acıtıyor canımı açıkçası bu durum."* (Ö4)

ZYSÇ'nin etkileşimde olduğu görevlilerden-kurumlardan kaynaklanan sorunlar alt temasında Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar; rehabilitasyonlardan kaynaklanan sorunlar, hastanelerden kaynaklanan sorunlar ve kurumların işleyişinden kaynaklana sorunlar olarak belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Allahtan o dönem devlet rehabilitasyonları işte ücretsiz hale getirdi, yaygınlaşmaya başladı ama bu kez de o büyüme sürecindeki rant kapısı olarak gören insanların kadirliğine uğradık diyelim."* (Ö3)

*"Ha bakın bir sorun da şimdi ben gittim az evvel hastaneye. Ben sadece ilaç yazdıracağım. Bakın yıllardır buraya geliyorum. Ya bir sorun kardeşim ya. Bizim nezaketten başka bir talebimiz yok. Biz imkanları biliyoruz. Biz bu ülkenin insanları fedakarlık yapmaktan kaçınmayız. İmkanlar var ama zahmet olsun diye insanlardan saklayanlardan çekiyoruz. Başka bir şey değil." (*Ö3)

*"Özellikle bu rapor yenileme aşamasında. Farklı dönemlerde rapor yenilemesi isteniyor. İşte kolayı olsa. Yani resmi kurumlardaki işlemlerde de çok fazla böyle bürokratik sıkıntılar bizi daha çok yıpratıyor, kaygılandırıyor."* (Ö6)

ZYSÇ'nin etkileşimde olduğu görevlilerden-kurumlardan kaynaklanan sorunlar alt temasında Ö3 ve Ö4 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar; okul idarelerinden kaynaklanan sorunlar, Ö3 kodlu öğretmen ebeveynin karşılaştığı sorunlar ise servis araçlarından kaynaklana sorunlar olarak belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Okul sindirmeye çalıştı. "Gelmeyin, sen niye almıyorsun kendi okuluna? Burada ne işi var?" Gibisinden, bu şekilde bunları söylerken müdürün yüzü, mahkeme duvarı gibiydi."* (Ö4)

"*Sene başında servis olayı başlıyor. Efendim sizin bir hafta on gün servisiniz yok. İşte ihalenin yarısı yapılmış, ya ben bir eksik bilgi verdim mi sana bu çocuğun engeli yaza biter dedim mi? Demedim. Raporunu veriyorum. Kaç yıl eğitim alacağı belli."* (Ö3)

**ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Ebeveyn Olarak Karşılaştıkları Sorunları Çözme Yöntemlerine İlişkin Bulgular**

*"ZYSÇ'si olan öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunları çözme yöntemleri nelerdir?"* alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve katılımcı değerleri Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3**

*ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Ebeveyn Olarak Karşılaştıkları Sorunları Çözme Yöntemleri*

| Alt Temalar | Kodlar | Katılımcı |
|---|---|---|
| Çocuktan Kaynaklanan Sorunların Çözme Yöntemleri | Kabullenmek | Ö1, Ö2, Ö4, Ö5 |
| | Psikolojik destek almak | Ö2 |
| | Çocuğu tanıyan akraba ve arkadaşlarla zaman geçirmek | Ö2, Ö4 |
| | Sabırlı davranmak | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Seçenekler sunmak | Ö4 |
| | Tıbbi destek almak | Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Özel ders almasını sağlamak | Ö3, Ö4, Ö5 |
| | Ebeveynlerin zihinsel yetersizliğe sahip çocukları için kendilerinden ödün vererek çocuklarına ayırdıkları zamanı artırmaları | Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Zihinsel yetersizlik üzerine eğitim almak | Ö4 |
| | Girdiği sosyal ortamları fiziksel olarak ona uygun seçmeye çalışmak | Ö5 |

| | | |
|---|---|---|
| Toplumun Bakış Açısından Kaynaklanan Sorunları Çözme Yöntemleri | Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu sosyalleştirmeye çalışmak | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 |
| | Toplumu bilinçlendirmek | Ö6 |
| | Toplumu eğitmek | Ö6 |
| Görevlilerden-Kurumlardan Kaynaklanan Sorunları Çözme Yöntemleri | Kurumların birbirleri ile iletişim halinde olması | Ö3, Ö6 |
| | Kurumlardan kaynaklı sorunları iletebilecek ve çözüm üretecek bir merci olması | Ö3 |
| | Özel eğitim kurumlarında görev yapacak yöneticilerin seçim kriterlerinde düzenleme yapılması | Ö3 |
| | Öğretmenlerin de uzmanlık alanlarının olması | Ö4 |
| | Ebeveynlerin zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarını bırakabilecekleri güvenilir devlet kurumlarının kurulması | Ö3 |

Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları temel sorunları çözme teması altında; ZYSÇ'den kaynaklanan temel sorunları çözme yöntemleri, ZYSÇ'ye toplumun bakış açısından kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri ve ZYSÇ'nin etkileşimde olduğu görevlilerden-kurumlardan kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri alt temaları oluşturulmuştur. ZYSÇ'den kaynaklanan sorunları çözme alt temasında tüm öğretmen ebeveynlerin en çok tercih ettikleri sorunları çözme yöntemi sabırlı davranmak olarak belirlenmiştir. Ö1, Ö2, Ö4, Ö5 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunları çözme yöntemi olarak çocuklarının durumunu kabullenme aşamasına geçtikleri, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin de kendilerinden ödün vererek ZYSÇ'lerine ayırdıkları zamanı artırdıkları şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Eğer ben ona mesela hani zaten bir çizgiyi geçmiş olduğunda onun o çizgiyi geçmiş haline ben de bir tepki verirsem bu sefer hani sonucun nereye gideceğini bilemem. Kendisi de iri yapılı bir çocuk. Sonrasında da pişman olacaktır ama o anda zaten dürtülerini kontrol edemediği için biz bunu yaşıyoruz. Bu yüzden o dürtülerini kontrol edebilmesi için her zaman ona bir zaman veriyorum. Her zaman sakin kalmak zorundayım. Sabırlı olmak zorundayım."* (Ö4)

*"Kabullenme aşaması var ya yani o kısmı pandemide biz böyle net o kadar evin içinden de çıkamıyorsun hani. Gözümüzün önüne sere sere o sene yaşadık. Zor. Çok da hani böyle meşakkatli bir dönemdi bizim için. Acı verici. Ama kabul ettikten sonrası daha kolay. Kabul edersen daha kolay. Kabul edemezsen aynı acıyı her yere taşıyorsun. Yani hani herhalde kabul etmeye çalıştığımız için biraz daha belki tamam*

*benim çocuğum evet durumu bu. Şimdi ben ne yapabilirim diye düşündüğümüz için elimizden geleni yapıyoruz yani."* (Ö2)

*"Benim işte gidip vakit ayırdığım bir hobim yok. Oğlumun arkadaşı yok ya benim lükslerimi geçtik. O çocuğun en yakın arkadaşı benim. Yani zoraki en yakın arkadaşım."* (Ö3)

ZYSÇ'den kaynaklanan sorunları çözme alt temasında Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunları çözme yöntemi olarak tıbbi destek aldıkları, Ö3, Ö4, Ö5 kodlu öğretmen ebeveynlerin ise karşılaştıkları sorunları çözme yöntemi olarak ZYSÇ'lerine özel ders aldırdıkları şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Son zamanlarda işte şey var bu hayır ya da yeni bir şeye karşı aşırı tepki verme dürtülerini kontrol etmesi için doktor bir ilaç başlattı. Ondan beri birazcık daha iyiyiz."* (Ö4)

*"Ben bir öğretmen olarak bu kadar zorlanıyorum. Benim servetim bugünkünün on katı olabilirdi. Ben mevcut servetini de harcadım, özel derslere götürdüm, zamanımı ayırdım."* (Ö3)

ZYSÇ'ye toplumun bakış açısından kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri alt temasında Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunları çözme yöntemi olarak ZYSÇ'lerini sosyalleştirmeye çalıştıkları şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Yani ben onu sosyalleştirmek, öğretmek için nereye gidiyorsam oraya götürüyorum yani. Yani bizim dünyamızı anlatmak bile zor ki anlamak iki kere zor."* (Ö3)

ZYSÇ'nin etkileşimde olduğu görevlilerden-kurumlardan kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri alt temasında Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin karşılaştıkları sorunları çözme yöntemi olarak kurumların birbirleri ile iletişim halinde olmaları gerektiği şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Bence bir mercii olmalı. Bakın merci deyince mesela Aile Sosyal Bakanlığı ve bu işte en yakın bakanlık Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlarımız için. Ama ben burada iki tane engelli çocuğun babasıyım. Bir gün aranıp da en azından bu yapılması gereken işler arasında olmalı. Bir engelli ailesi olarak bir sorununuz var mı? Nasılsınız?"* (Ö3)

**ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlik Ve Uygulamalarda Karşılaştıkları Temel Sorunlara İlişkin**

*"ZYSÇ'si olan öğretmenlerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?"* alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve katılımcı değerleri Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4**

*ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlik ve Uygulamalarda Karşılaştıkları Sorunlar*

| Alt Temalar | Kodlar | Katılımcı |
|---|---|---|
| Öğrenciden Kaynaklanan sorunlar | Dikkati dağılmış öğrencilerin akışı bozması | Ö1 |
| | Ailevi sorunları olan öğrencinin sıkıntı çıkarması | Ö3, Ö5 |
| | Öğrencilerin ders ve etkinliklere katılım göstermek için isteksiz olmaları | Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Öğrencilerin yorgun olmaları | Ö4 |
| | Öğrencilerin ilgilerinin dağınık olması | Ö4 |
| | Öğrencilerin sınav kaygısı yaşıyor olmaları | Ö4 |
| | Aile içi dejenerasyonun sınıfa yansımaları | Ö3 |
| | İçine kapanık öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri | Ö6 |
| Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar | Öğretmenin enerjisinin düşük olması | Ö2 |
| | Öğretmenin tahammülünün azalmış olması | Ö2 |
| | Eve gidince dinlenememenin verdiği sürekli yorgunluk hissi | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 |
| | Öğrenci düzeyine uygun olmayan etkinliklerin tercih edilmesi | Ö6 |
| | Öğretmenin öğrencilerine içten içe kızması | Ö5 |
| | Öğretmenin çocuğunu eğitmek için yaptığı etkinliklerin öğretmeni olumsuz etkilemesi | Ö2 |

Tablo 4'de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre ZYSÇOÖE'lerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları temel sorunlar teması altında öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar alt temaları oluşturulmuştur. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar alt temasında Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynler tarafından öğrencilerin ders ve etkinliklere katılım göstermek için isteksiz olmaları, Ö3 ve Ö5 kodlu öğretmen ebeveynler tarafından ise ailevi sorunları olan öğrencinin sıkıntı çıkarması şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Çalıştığım kurumda Özel yetenekli öğrenci diye geçiyor öğrencilerim. İşte belli bir IQ'nun üstünde olan. Bundan dolayı da genel olarak okul başarısı yüksek olan öğrencilerle çalışıyorum. Ancak orada bizim verdiğimiz eğitim okul başarısından daha çok etrafındaki sorunları gözlemleme ve sorunlara farklı bakış açıları geliştirme üzerine yönlendirdiğimiz bir şey. Bir de ekstradan çocuğun ilgisine yönelik olarak farkındalığını, hangi alanda yetenekli onu fark ettirmeye çalışıyoruz. Bu süreç içerisinde öğrencilerin bazılarında hiç katılım olmayabiliyor."* (Ö4)

*"Genel olarak hani anlık değil de bir öğrencinin ailevi sıkıntıları oluyor, bir karışıklık oluyor o çocukta. O çocuk sıkıntı çıkarıyor yani sınıfta."* (Ö5)

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar alt temasında Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 kodlu öğretmen ebeveynlerin öğretmenden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar olarak eve gidince dinlenememenin verdiği sürekli yorgunluk hissi şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Ebeveyn öğretmense zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olmak bazen avantaja bezen de dezavantaja dönüşebiliyor. Görüşmemizin birinci maddesinde de sıraladığım bazı sorunlar ebeveyni oldukça yorduğu için mesleğinde, özellikle eğitme-öğretme görevinde enerjisini düşürebiliyor, tahammül derecesini düşürebiliyor, bazen de bunaltabiliyor. Hemen hemen tüm mesleklerde kişi işini yapar evine gelip dinlenir. Bu özelliğe sahip ebeveynlerde ise eve geldiğinde daha yorucu bir görev sizi bekliyor."* (Ö2)

**ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlik ve Uygulamalarda Karşılaştıkları Sorunları Çözme Yöntemlerine İlişkin Bulgular**

*"ZYSÇ'si olan öğretmenlerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunları çözme yöntemleri nelerdir?"* alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve katılımcı değerleri Tablo 5'de yer almaktadır.

**Tablo 5**

*ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlik ve Uygulamalarda Karşılaştıkları Sorunları Çözme Yöntemleri*

| Alt Temalar | Kodlar | Katılımcı |
|---|---|---|
| Öğrenciden Kaynaklanan Sorunları Çözme Yöntemleri | Dikkat çekme etkinlikleri | Ö1 |
| | Öğrencilerle bağ kurmak | Ö6 |
| | Velilerle iletişimi artırmak | Ö5, Ö6 |
| | Sabırlı davranmak | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Hareketli öğrenciler için sınıf dışı etkinlikler planlamak | Ö4 |
| | Öğrencileri yönlendirmek | Ö4 |
| | Sorunlu öğrencilere destek olmak | Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Öğrencileri gözlemlemek | Ö6 |
| | Gerekli durumlarda okul rehberlik servisi ile koordineli çalışmak | Ö6 |
| Öğretmenden Kaynaklanan Sorunları Çözme Yöntemleri | Ders ve etkinlikleri öğrenci düzeyine uygun belirlemek | Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Kendi çocuğu için bulduğu çözüm yöntemlerini sınıfa uyarlamak | Ö2, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Çocuğunun özel durumundan kaynaklı sorunları sınıfa taşımamak | Ö4, Ö5, Ö6 |

Tablo 5'de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre ZYSÇOÖE'lerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunları çözme yöntemleri teması altında öğrenciden kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri ve öğretmenden kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri alt temaları oluşturulmuştur. Öğrenciden kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri alt temasında araştırmaya katılan tüm öğretmen ebeveynlerin öğrenciden kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri sabırlı davranmak şeklinde, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin; sorunlu öğrencilere destek olmak, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin ise velilerle iletişimi artırmak şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

"*Sorun çözmek, çözerken onda da sabrım aynı şekilde arttı. Velilerle iletişimim arttı ve veliyi eğitme şeyim durumum biraz daha gelişti diyeyim. O da belki artık on beş yılımı çalışıyorum. Biraz deneyimle de alakalı tabii böyle şeyler. Ama kızımın da bana kattığını düşünüyorum yani o sabrı. Genel sabrı."* (Ö5)

*"Hani bunları, sorunlarını yansıtan öğrencilerimiz de var. Dışa vuran, içine kapananlar da var. Hatta çok kapananlar da var. Peki benim tavrım ne oluyor diye merak edecek olursanız ben her zaman yardıma açık pozisyonda durmaya çalışıyorum. Sonuçta uzman olmadığım için fazla yakın duramam. Bu konuları beslemem, deşmem. Veyahut şu da olabilir. Şimdi onların sorunları, şimdi benim evladım zihinsel engelli ama bunlarınki psikolojik travmalar yani orada bir yanlış söz söylersin olay çok kötü tarafa gidebilir. Sadece okulun iyi taraflarından biri işte öğretmenlerin onları sevdiğini destek olduklarını hissetmeleri."* (Ö3)

Öğretmenden kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri alt temasında Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin sorunları çözme yöntemi; ders ve etkinlikleri öğrenci düzeyine uygun belirlemek şeklinde, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin kendi çocukları için buldukları çözüm yöntemlerini sınıflarına uyarlamak şeklinde, Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin ise çocuklarının özel durumundan kaynaklanan sorunları sınıfa taşımamaları şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Şimdi tabii öğrencilerin öğrenme düzeyleri farklı, ilgi alanları farklı, yetenekleri farklı. Ben derslerimin işlenişi sırasında bunları da göz ardı edemem. Bir dersin işlenişi sırasında öğrencinin öğrenme düzeyine göre ona sorular yöneltirim ya da onunla ilgili o etkinliği ona uygun şekilde hazırlamaya çalışıyorum. Böylece o da derse katılsın o da kendisini rahat ifade edebilsin."* (Ö6)

"*Bence şöyle bir avantajı var. Kendi çocuğuyla o kadar zor, üst sınırları zorlayan durumlar yaşanıyor ki sınıftaki çocukların davranışsal, zihinsel vb. zorlukları basit kalıyor, çözüm yöntemleri de kolay oluyor. Yani ebeveyn, en zor eğitimi kendisi alıyor zaten. Futboldan örnek verecek olursak; çok zor bir rakiple antrenman yapan bir takım için, daha kolay rakiplerle oynamak çok rahat oluyor."* (Ö2)

*"Hocam çok enteresan. Allah'ın gerçekten kolaylık verdiğini düşünüyorum. Evin kapısını çektiğim gibi unutuyorum belki unutmak isteyip de kendi kafamı bu şekilde rehabilite etme şeklim belki ama sınıfa taşımıyorum asla. Bilmiyorum. Uzaklaşmak belki hani gerçekten istiyorum yani. Unutuyorum, bitiyor."* (Ö5)

**ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Ebeveyn Olarak Karşılaştıkları Durumların Sınıf İçi Uygulamalara Yansımalarına İlişkin Bulgular**

*"ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları temel durumların sınıf içi uygulamalara yansımaları nelerdir?"* alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve katılımcı değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6**

*ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Ebeveyn Olarak Karşılaştıkları Durumların Sınıf İçi Etkinlik ve Uygulamalara Yansımaları*

| Alt Temalar | Kodlar | Katılımcı |
|---|---|---|
| Olumlu Yansımalar | Konuları daha rahat basitleştirmek-somutlaştırmak | Ö3, Ö5, Ö6 |
| | Öğretim yöntem ve tekniklerde daha donanımlı olmak | Ö2 |
| | Küçük yaş grubundaki sınıflara özel ilgi gösterebilmek | Ö2 |
| | Zihinsel yetersizliğe sahip çocukları fark edebilmek | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 |
| | Özel öğrenme bozukluğu (disleksisi) olan çocukları fark edebilmek | Ö4 |
| | Davranış problemi olan öğrencilere sabırla yaklaşabilmek | Ö1, Ö5, Ö6 |
| | Daha geç öğrenen öğrenciler için ek etkinlik hazırlamak | Ö4, Ö6 |
| | Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere anlayışla yaklaşabilmek | Ö5, Ö6 |

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları durumların sınıf içi etkinlik ve uygulamalara yansımaları teması altında olumlu yansımalar alt teması oluşturulmuştur. Olumlu yansımalar alt temasında araştırmaya katılan tüm öğretmen ebeveynlerin ZYSÇ'yi fark edebildikleri şeklinde, Ö3, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin konuları rahat basitleştirebildikleri, Ö1, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin davranış problemi olan öğrencilere sabırla yaklaşabildikleri şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"İçinde yaşadığım için ne olabileceğini az çok tahmin edebiliyorum. Çünkü iş başına gelmeyen ne olacak ki her çocuk böyle diyor ama ben içinde bulunduğum için otomatikman direkt çok rahat bir şekilde konuşabiliyorum, bu çocukta zihinsel bir sorun var diyebiliyorum o yüzden."* (Ö1)

*"Şimdi tabi bizim seviyemiz çok aşağılarda olduğu için her şeyi böyle örneklendirerek anlatma, alışkanlığı bende var. Ha işte bu benim yaratılışımdan mı yoksa çocuğumun durumuyla mı ilgili bilemiyorum. Ama her zaman karşımdakinin en iyi nasıl anlayacağını anlayabileceğimi düşünerek anlatmaya çalışırım. Bu da basitleştirme oluyor hani. Somutlaştırarak. Ama buna ihtiyacı olanların sayısı az mı? Kesinlikle değil. Hani bu bendeki işte istem dışı bir değişim farkındalık gibi herhalde."* (Ö3)

*"Ve şu an anlayışım ve şeyim çok fazla. Toleransım yani çok fazla arttı. Kendi öğrencilerime karşı. Problem yaratan çocuklarda da aynı şekilde. Sabrım çok fazla artıyor."* (Ö5)

Olumlu yansımalar alt temasında ZYSÇ'lerinin mesleki davranışlarına olumlu yansımaları olarak Ö4 ve Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin daha geç öğrenen öğrenciler için ek etkinlikleri kolaylıkla hazırlayabildikleri, Ö5, Ö6 kodlu öğretmen ebeveynlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere anlayışla yaklaşabildikleri, Ö2 kodlu öğretmen ebeveynin; öğretim yöntem ve tekniklerinde daha donanımlı olduğu ve küçük yaş grubundaki sınıflara özel ilgi gösterebildiği, Ö4 kodlu öğretmen ebeveynin de özel öğrenme bozukluğu (disleksisi) olan çocukları hemen fark edebildiği şeklinde olduğu görülmüştür. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Ve ortaokula gelene kadar okuma yazma namına hiçbir şey öğrenmeden gelmişler. Çünkü oturup bir şeye dikkatini yönlendiremiyorlar. Okul ortamına, sınıf ortamına adapte olamıyorlar. İşte onların seviyesine yakın ya da yapabileceği tarzda etkinlik planı getiriyordum."* (Ö4)

*"Yani herhalde daha önceden bilemiyorum açık konuşayım. Belki çocuk olduğunu (öğrencilerin) bir yerden sonra unutuyorsun. Yani karşındakinin. Şimdi öyle değil. Çünkü kendi kızımda onu yap çalıştır, çalıştır, bir daha, cevap alama, çalıştır. Hani bir davranışı, kazanımı çok uzun, aylarca çalışıyoruz ya. O yüzden bu çocuklarda da olabiliyor yani. Benim sadece şeyim arttı. Negatif anlamda değil, pozitif anlamda anlayışım."* (Ö5)

*"Her sınıfta mutlaka yavaş öğrenen, özel ilgi gerektiren öğrenciler oluyor. Zihinsel sorunu olan bir çocuğa sahip bir öğretmen, akademik yönden çocuğuna çeşitli yöntemlerle eğitim öğretim yaptığı için, sınıfında da bu özelliğe sahip bir öğrenciyle karşılaştığında diğer meslektaşlarına nazaran daha şanslı olabiliyor. Kısacası bu tür ebeveynler, sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda, öğretim yöntem ve stratejileri uygulama bakımından daha donanımlı olabilirler. Çünkü evde, pratikte sürekli bunları uyguladığı bir birey var."* (Ö2)

*"İlkokul öğretmenliği yarı yarıya özel eğitim öğretmenliği gibi. Ben biraz böyle düşünüyorum. Küçük yaş grubu oldukları için birçok konuda özel ilgi gerekiyor."* (Ö2)

*"Hemen fark ediyorum. Hatta benim şu an çalıştığım kurumda da özel yetenekliler seçiliyor. Ama bu özel yeteneklilerin de içerisinde işte disleksisi olan olabiliyor. Uygulama sırasında işte şunun disleksisi var, şunun davranış problemi var. Hemen gözüme batıyor. Yaşamsal olarak geliyor aslına bakarsanız biraz bunlar. Var yani evet etkisi var. Hemen fark ediyorum."* (Ö4)

## Sonuç

Araştırmada ZYSÇ'si olan öğretmen ebeveynlerin çocuklarının zihinsel yetersizlikleri nedeniyle karşılaştıkları sorunların sınıf içi etkinlik ve uygulamalara yansımalarının incelenmesi ve bu bağlamda karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri geliştirmek üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda ZYSÇOÖE'lerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları çözme yöntemleri, öğretmen ebeveynlerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları çözme yöntemleri ile zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan öğretmenlerin ebeveyn olarak karşılaştıkları sorunların sınıf içi etkinlik ve uygulamalara yansımaları on bir alt tema altında gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılan ZYSÇOÖE'lerin mesleki davranışlarına ait bazı sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- ZYSÇOÖE'lerin ders ve etkinlikler sırasında oluşan sınıf içerisinde problem sayılabilecek davranışlar konusunda ZYSÇ'leri olduktan sonra daha sabırlı ve çözüm odaklı oldukları böylece sorunların kaynağına daha rahat inerek çözüme ulaştıkları araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.
- ZYSÇOÖE'lerin sınıflarında bulunan ZYSÇ'leri hemen fark edebildikleri ve özgül öğrenme güçlüğü gibi zihinsel yetersizlik içerisinde kabul edilmeyen fakat öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz yönde etkileyen öğrenmeyi güçleştiren durumları da hemen fark edebildikleri araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.
- Araştırmaya katılan ZYSÇOÖE'lerin ebeveyn olarak çocuklarının eğitimlerinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler ile tüm konuları basitleştirerek ve somutlaştırarak anlatma yöntemlerini sınıf ortamına da taşıdıklarını bunun sonucu olarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ve özel ilgi gerektiren küçük yaş grubuna dahil öğrencilerin de eğitim-öğretim süreçlerine aktif katılımlarının kolaylaştığı araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.
- ZYSÇOÖE'lerin ebeveyn olarak kullandıkları yöntem ve teknikleri sınıf ortamına uyarlamalarının geç öğrenen öğrenciler için de olumlu sonuçlandığını gözlemlediklerini belirterek evlerinde kendi çocuklarına uyguladıkları öğrenme etkinliklerinin geç öğrenen öğrenciler için ek etkinlik hazırlamalarını kolaylaştırdığını belirtmeleri de araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.
- ZYSÇOÖE'lerin mesleki yaşantılarında özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı daha anlayışlı ve daha sabırlı oldukları da araştırmada elde edilen diğer bir sonuçtur.

**ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Ebeveyn Olarak Karşılaştıkları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma Sonuç**

ZYSÇOÖE'ler çocuklarının zihinsel yetersizliğine ve zihinsel yetersizlik türüne bağlı olarak pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu araştırma sonuçlarına göre bu sorunların başında çocuklarının öz bakım becerilerindeki eksiklikler, anlama kavrama güçlükleri, iletişim sorunları, sosyalleşmede zorluklar, eğitim-öğretimdeki zorluklar, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılarken kendilerine zaman ayıramayışları gelmektedir. Alan yazına bakıldığında Kesici & Toy (2020), Pınar (2018), Aydın & Sönmez (2014) gibi birçok araştırma sonuçlarının da bu araştırma sonucunda elde edilen ZYSÇOÖE'lerin karşılaştıkları sorunlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen ebeveynlerin çocuklarının zihinsel yetersizliklerinden kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri arasında sabırlı davranmaları, ZYSÇ'leri için kendilerinden ödün vererek çocuklarına ayırdıkları zamanı artırmaları, çocuklarının zihinsel yetersizliğini kabullenmeleri, gerekli durumlarda tıbbi destek almaları ve ZYSÇ'lerini eğitim yönünden desteklemeye çalışarak özel ders almalarını sağlamaya çalışmaları sayılabilir. Aslan & Kılıç (2022) çalışmalarında bu araştırmada sonucunda ulaşılan öğretmen ebeveynlerin çocuklarının zihinsel yetersizliğini kabullenmeleri sonucunun zıttı yönünde ebeveynlerin çocuklarının zihinsel yetersizliğini reddederek çocuklarının yaşadıkları sorunların kaynağı olarak çocuklarının derslerine giren öğretmenleri gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kulakoğlu & Sarıoğlu (2022) ise yaptıkları araştırmalarda ZYSÇ'si olan ebeveynlerin çocuklarının yaşları ilerledikçe çözüm önerilerini genişletmeye başladıkları, zihinsel yetersizliği kabul evresine geçtikleri, çocuklarına kendilerinden ödün vererek vakit ayırdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Hodes, Durà-Vilà & Dein (2010) de yaptıkları araştırma sonucunda ZYSÇ'si olan ebeveynlerin bu durumla başa çıkabildikleri hatta bu durumu kayıp değil bir kazanç olarak gördükleri ve yaşamlarını buna göre şekillendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada elde edilen sonuçların Kulakoğlu ve Sarıoğlu'nun (2022) ve Hodes vd.'nin (2010) elde ettiği sonuçları desteklediği görülmektedir.

ZYSÇOÖE'ler toplumun zihinsel yetersiz bireylere bakış açısından kaynaklanan; zihinsel yetersiz bireyleri toplumun dışlaması ZYSÇ'si olan ailelerin toplum tarafından engellenmesi, zihinsel yetersizliğe sahip bireylere ön yargılı davranılması ve zihinsel yetersizliğe sahip bireylere zihinsel yetersizlikleri nedeniyle öğretilemeyen toplumsal kuralların toplum tarafından hoşgörüyle karşılanmaması gibi pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Hali hazırda çocuklarının zihinsel yetersizliğinden ötürü baş etmek zorunda oldukları pek çok sorunun yanında toplum tarafından da olumsuz durumlarla karşı karşıya bırakılan ZYSÇOÖE'lerin kendilerini toplum tarafından engellenmiş hissettikleri bu araştırma sonuçlarında yer aldığı gibi Eren & Doğan (2020)

tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Bozkurt, Kumzağız & Kurtoğlu (2018) da çalışmalarında ZYSÇ'si olan ebeveynlerin sosyal anlamda desteklenmesi gerekliliğini ve sosyal anlamda desteklenmeyen ebeveynlerin yalnızlık duygusuna kapıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. ZYSÇ'si olan ebeveynlerin toplumdan destek almaları gerekirken bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre toplum tarafından ön yargılı bakış açısına maruz kaldıkları bu durumun onları yalnızlık duygusuna sürükleyerek içinde bulundukları sorunlara bir yenisini eklediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda ZYSÇOÖE'lerin toplumun zihinsel yetersiz bireylere bakış açısından kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri arasında ZYSÇ'yi sosyalleştirmeye çalışmak ve ZYSÇ'ler konusunda toplumu bilinçlendirmek amacıyla eğitmek bulunmaktadır. Güllüpınar (2013) yaptığı araştırma sonucunda ZYSÇ'si bulunan ebeveynlerin ZYSÇ'yi sosyalleştirmeye çalışarak toplumun ZYSÇ'ye bakış açısından kaynaklanan sorunları çözme çabalarının toplum tarafından maruz bırakıldıkları çeşitli söylemler sonucunda olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırma sonucunu da destekler niteliktedir.

ZYSÇOÖE'lerin etkileşimde olduğu kurumlardan kaynaklanan sorunlardan bazıları: prosedürden kaynaklanan sorunlar, rehabilitasyonlardan kaynaklanan sorunlar ve okul idarelerinin olumsuz tutumlarından kaynaklanan sorunlardır. Bayram & Görkem (2019)'un yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlar da bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. ZYSÇ'si bulunan ebeveynlerin geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve karşılaşılan sorunların bu kaygı düzeyini artırdığı da Ankaralı ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen sonuçlar arasında olmakla birlikte bu araştırma sonucunu da desteklediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda ZYSÇOÖE'lerin karşılaştıkları kurumlardan-görevlilerden kaynaklanan sorunları çözme yöntemleri arasında; kurumların birbirleri ile iletişim halinde olmasının sağlanması ve kurumlardan kaynaklanan sorunları iletebilecek bir çözüm merciinin olması bulunmaktadır. Türkiye'de zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin devam etmekte olduğu devlet okullarında yapılan çalışmaların daha çok akademik yönde olduğu bu durumun ise bir sorun olarak ele alındığı, özel eğitim kurumlarında ise daha çok kurumların fiziksel şartlarından kaynaklı sorunların olduğu sonucuna Mengi (2020) yaptığı çalışmada ulaşmıştır. Bu araştırmada ise zihinsel ZYSÇOÖE'ler Mengi (2020) **ç**alışmasında belirttiği sorunları çözebilmek adına kurumların birbirleri ile iletişim halinde bulunmaları gerektiğini hatta kurumlardan kaynaklanan sorunları iletebilecekleri bir merciinin de bulunmasının sorunların çözümü noktasında odak noktası olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

**ZYSÇ'si Olan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlik ve Uygulamalarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma Sonuç**

ZYSÇOÖE'ler tıpkı diğer meslektaşları gibi sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu araştırmanın sonuçları arasında yer alan sorunlardan bazılarının öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, bazılarının öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar bazılarının da eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ZYSÇOÖE'ler sorunlara buldukları çözüm yöntemlerinin de öğretmenlerin mesleki kabiliyetleri doğrultusunda ZYSÇ'leriyle karşılaştıkları sorunlarda uyguladıkları çözüm yöntemlerinin sınıflarına uyarlanması şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ders ve etkinliklere katılmak konusunda isteksiz olmaları, ailevi sorunları olan öğrencilerin bu sorunları sınıf ortamına taşıyarak eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemeleri, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar ve ZYSÇOÖE'lerin eve gittiklerinde çocukları ile ilgilenmek durumunda olmaları sonucu dinlenememeleri ve kendilerini sürekli yorgun hissetmeleri bu sorunlardan bazılarıdır. Alan yazın incelendiğinde Esen, Demir & Temel (2017) ve Ertürk (2022) çalışmalarının da bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Her ne kadar her sınıfın iklimi farklı olsa da karşılaşılan sorunlardan bazılarının başka araştırma sonuçlarıyla örtüşmesi de araştırma sonuçlarında dikkat çeken bir diğer husus olarak görülmektedir.

ZYSÇOÖE'lerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunlara buldukları çözüm önerilerinin başında soruna neden olan öğrenciye karşı sabırlı davranmak gelmektedir. Bir diğer çözüm önerisi ise ders akışını ve işleyişi bozan, öğretmenler ve arkadaşları tarafından sorunlu olarak tabir edilen öğrencilerin bu sorunlu etiketini ortadan kaldırmak konusunda hem sabırlı davranmak hem de bu öğrencilere destek olmak olarak görülmüştür. Araştırmaya katılan ZYSÇ'si olan öğretmenlerin ders ve etkinlikleri belirleme kriterleri arasında öğrenci düzeyine uygunluğun önemli bir yere sahip olduğu araştırma sonucu elde edilen sonuçlar arasında bulunmaktadır. ZYSÇOÖE'lerin çocuklarının eğitimi sırasında buldukları çözüm yöntemlerini sınıf içerisinde etkinlik ve uygulamalarda gerekli olduğunu düşündükleri durumlarda uyguladıkları araştırmanın bir diğer sonucudur. ZYSÇOÖE'lerin çocuklarının zihinsel yetersizliğinden kaynaklı sorunları öğretmenlik meslek hayatlarına taşımayarak bu durumun sonuçlarının sınıf içi etkinlik ve uygulamalara olumsuz anlamda yansımasını engellemeleri araştırma sonuçlarından bir diğeridir.

ZYSÇOÖE'lerin çocuklarının zihinsel yetersizliğinden kaynaklanan pek çok olumsuz durumu sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunlarda olumluya çevirdikleri araştırma sonucunda görülmüştür. Örneğin zihinsel yetersizlik konu-

sunda çocuklarının zihinsel yetersizliğinden dolayı edindikleri bilgiler sayesinde sınıf ortamlarında karşılaştıkları zihinsel yetersizliğe ya da öğrenme güçlüğüne sahip olan fakat herhangi bir şekilde tespit edilmemiş öğrencilerin tespitinde ve ailelerinin bu konuda yönlendirmesinde ZYSÇ'si olan öğretmenlerin, ZYSÇ'leri bulunmadan önceki meslek hayatlarıyla karşılaştırmalarında farkındalıklarının ZYSÇOÖE görüşlerine göre arttığı görülmektedir. Araştırma sonucunda ZYSÇ'si olan öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri sabrın, ZYSÇ'leri olduktan sonra artığı, empati duygularında olumlu yönde gelişmeler olduğu görülmüştür. Sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda arkadaşları ve diğer öğretmenler tarafından "sorunlu" etiketi almış çocukların sorunlarını çözebilmek noktasında ZYSÇOÖE'lerin öğrencilere desteklerini artırdıkları, aslında olumsuz gibi gözüken ebeveynlik tecrübelerinin mesleki hayatlarında olumlu yansımalara dönüştüğü araştırma sonucunda görülmüştür.

## Öneriler

1. ZYSÇOÖE'lerin karşılaştıkları sorunların başında meslek yaşantıları dışındaki tüm vakitlerini çocuklarına ayırmaları geldiğinden ebeveynlerin kendilerine vakit ayırmalarına olanak tanıyacak ve çocuklarını da gönül rahatlığı içerisinde belli zaman dilimlerinde planlama esasına dayalı bırakabilecekleri kurumlar kurulabilir.

2. Sosyalleşmeleri oldukça zor olan ve zaman alan ZYSÇ'ler için sosyalleşmelerine olanak sağlayabilecek etkinliklerin belli aralıklarla düzenlenmesi sağlanabilir.

3. Zihinsel yetersizliğinin yanında çeşitli fiziksel engellere de sahip çocukların fizik tedavi gibi devlet eliyle desteklenen tıbbı yardımların süreleri uzatılabilir.

4. ZYSÇOÖE'lerin çocuklarını özel ders ile de desteklemeye çalıştıkları göz önünde bulundurularak ZYSÇ'lerin okul dışında devam ettikleri rehabilitasyonlarda aldıkları ders saati sayıları artırılabilir.

5. ZYSÇOÖE'lerin çocuklarının eğitimi sırasında uyguladıkları eğitim öğretim yöntemlerinden sınıflarına uyarlayarak olumlu sonuçlar aldıklarını meslektaşlarıyla paylaşmaları sağlanarak diğer öğretmenlerin de bu uygulamalardan haberdar olmaları sağlanabilir.

6. Araştırmada çocuğunun zihinsel yetersizliğe sahip olduğunu öğrenen ailelerin geçirdiği aşamalardan kabul ve uyum aşamasına geçmiş ebeveyn öğretmenlerden elde edilen bulgular kullanıldığından henüz bu aşamaya geçememiş ebeveyn öğretmenlerin mesleki davranışları da araştırılabilir.

7. Araştırma ZYSÇ'si olan ve Düzce İl Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan 6 öğretmenden elde edilen bulgular doğrultusunda şekillenmiştir. Katılımcı sayısı ve kapsamı genişletilebilir, yeni, daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

Akkaş, G., ve Coşkun, Y. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10*(1), 1-24.

Altınok, V. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(1), 441-475.

Ankaralı, H., Budak, S., Cangür, Ş., Cican, G., Çoban, S., İpekçi, E., . . . Mazhar, K. (2013). Düzce ilinde bedensel ve/veya zihinsel engelli bireylere sahip ailelerin toplumsal yaşama katılmalarının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Blimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(3), 1-9.

Aslan, H., ve Kılıç, D. (2022). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT), 6*(2), 1-17.

Aydın, A., ve Sönmez, O. İ. (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerilerine etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 11*(1), 149-168.

Aykara, A., ve Bülent, Ş. (2018). Görme engelli ve zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde öfke yönetiminin karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 29*(1).

Bayram, S., ve Görkem, A. (2019). Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların annelerinin yaşadıkları güçlükler ve başa çıkma stratejileri hakkındaki görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27-30.

Bozkurt, Y., Kumzağız, H., ve Kurtoğlu, E. (2018). Zihinsel engelli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-9.

Craing, E. M., Ferguson, D. L., Ferguson, P. M., Noll, S., Schaloc, R. L., Smith, D., and Wickham, P. (2013). An evolution of meaning, understanding, and public perception. In Wehmeyer M.L., *Excerpted from the Story of intellectual disability* (ss. 1-19). Brookes Publishing.

Çelebioğlu, A., ve Metin Karaaslan, M. (2018). Engelli çocğu olan ebeveynlerin psikolojik durumları ile bakım yükünün değerlendirmesi. *Researcher: Social Science Studies, 6*(2), 188-200.

Çitil, M., ve Doğan, İ. (2019). Engelli çocuğu olan ailelerin yapısı ve toplumsal ilişkilerinin belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* (43).

Eren, G., ve Doğan, U. (2020). Zihinsel engelli çocuğa sahip babaların stres düzeyleri ve stresle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi: Karma desenli bir çalışma. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 01-21.

Ertürk, R. (2022). Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik algıları: Nitel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 52-75.

Esen, Y. D., Demir, E., ve Temel, F. (2017). Türkiye'de öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 8*(1), 47-62.

Güldenoğlu, B., ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(1), 17-34.

Güllüpınar, F. (2013). Toplumsal ilişkiler kıskacında zihin engelli olna bireyler ve aile yapıları: Eskişehir'de engelli ailesi hakkında sosyolojik bir alan çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 24*(1).

Hodes, M., Durà-Vilà, G., and Dein, S. (2010). Children with intellectual disability: A gain not a loss: Parantal beliefs and family life. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15*(2), 171-184. http://www.sagepub.co.uk/journalsPermission.nav DOI: 10.1177/1359104509341009

Kara, B. (2017). Dünyada ve Türkiye'de zihinsel engellilerde eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 277-288.

Kesici, İ., ve Toy, A. B. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *İleri Eğitim Çalışmları Dergisi, 2*(1), 61-93.

Klang, N., Kerstin, G., Gunilla, L., and Claes Nilholm, S. (2020). Instructional practices for pupils with an intellectual. *International Journal of Disability, 67(2)*, 151-166. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724

Köşgeroğlu, N., ve Mert Boğa, S. (2011). Yaşam akitvitelerine dayalı hemşirelik modeli (YADHM)'ne göre zihinsel engelli bireylerin sorunları ve hemşirelik. *Maltepe Üniveristesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 4*(1).

Kulakoğlu, O., ve Sarıoğlu, E. (2022). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut durumlarının incelenmesi. *Humanistic Perspective, 4*(2), 353-372. https://doi.org/10.47793/hp.1101087

Mengi, A. (2020). Engelli bireylerin gözüyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim duurmlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(1), 19-33.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler Aileler İçin Rehber Kitapçık*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Pınar, E. (2018). Özel eğitime gereksinimi olan zihinsel engelli çocukların annelerinin başa çıkma becerileri ile psikolojik dayanıklılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Haliç Üniversitesi.

Sarı, H. (1996). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Dergisi, 11*(2), 1-7.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(8), 597-6085.

Şener, Ö., & Şevin, Y. (2021). Zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk durumlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 1-10. https://doi.org/10.48066/kusob.868506

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni*.

# Bilimsel Bilginin Basitleşmesine Dayalı Didaktik Dönüşümün Kimya Öğretiminin Sorunları ile İlişkisi Hakkında Bir Argüman

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Davut SARITAŞ[1], Hasan ÖZCAN[2]**

1 Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, davutsaritas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5108-4801.

2 Doç. Dr, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, hozcan@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4210-7733.

Gönderilme Tarihi: 12.12.2022 Kabul Tarihi: 19.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1217681

**Atıf:** "Sarıtaş, D., ve Özcan, H. (2024). Bilimsel bilginin basitleşmesine dayalı didaktik dönüşümün kimya öğretiminin sorunları ile ilişkisi hakkında bir argüman. *Millî Eğitim, 53* (242), 907-936. DOI: 10.37669/milliegitim. 1217681"

## *Öz*

*Öğretim ortamına taşınan bilgilerin, bilim ortamında üretilen bilgilerden farklılaşması didaktik açıdan son derece olağan görünmektedir. Bu farklılaşma sürecini anlamada kullanılan kavram, didaktik dönüşümdür. Kimya öğretiminde önemli bir sorun olan kavram yanılgılarının, en yalın hali ile bilimsel bilgi ile öğrenilen bilginin uyuşmaması olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kimya eğitiminde temel amacın, üretilmiş bilimsel bilginin mümkün olduğunca bozulmadan öğretim ortamına taşınması olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda didaktik dönüşümün kimyasal bilgide gerçekleşmesinin kimyasal bilginin epistemik niteliğinde ne tür değişimlere neden olduğu, bu değişimlerin kimya eğitiminin temel amaçları noktasında sorun teşkil edip etmediği, önemli bir soru olarak kendini göstermektedir. Son yıllarda kimya felsefesinde sıkça ele alınan kimyasal bilginin kendine has epistemik doğası ve kimya eğitiminde bu doğaya uygun öğretimin gerçekleşmesi gerektiğine yönelik vurgular dikkate alındığında, söz konusu sorunun önemi daha açık hale gelmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada, didaktik dönüşümün en temel eğilimi olan bilimsel bilginin sadeleştirilmesi veya basitleştirilmesinin kimyasal bilgiye uygun olmadığına yönelik bir argümanın geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Argümanın kuramsal ve ampirik olarak temellendirilmesinde didaktik dönüşüm, kimya felsefesi ve epistemolojisinin kimyasal bilginin doğasını tanımlayan yaklaşımı ve kimya eğitiminde karşılaşılan kavram yanılgıları ile ilgili alanyazın dikkate alınmıştır. Ayrıca kimyasal bilgiyi didaktik olarak basitleştirmenin kimya öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılan sorunlar ile ilişkisi değerlendirilmiş ve bilimsel çalışmalarla fark edilebilecek olası sorunlara yönelik ön deyilerde bulunulmuştur.*

***Anahtar Kelimeler:*** *kimyasal bilgi, didaktik dönüşüm, kimya eğitimi, kimya felsefesi*

# An Argument about the Relationship between the Didactic Transposition Based on the Simplification of Scientific Knowledge and the Problems of Chemistry Instruction

***Abstract***

*From an educational point of view, it seems perfectly normal that the knowledge transferred to the teaching environment differs from the knowledge produced in the scientific environment. The concept of understanding this differentiation process is a didactical translation. Considering those misconceptions, which are an important problem in chemistry education, are simply the incompatibility of scientific knowledge and learned knowledge, it can be stated that the main purpose of chemistry education is to transfer the naive knowledge produced to the teaching environment as much as possible. In this context, it is an important question as to what kind of changes the realization of didactic transposition in chemical knowledge causes in the epistemic quality of chemical knowledge and whether these changes constitute a problem in terms of the basic aims of chemistry education. Considering the unique epistemic nature of chemical knowledge, which has been frequently discussed in the philosophy of chemistry in recent years, and the emphasis on the necessity of teaching in accordance with this nature in chemistry education, the importance of this question becomes clearer. In this framework, this study aims to develop an argument that the simplification or simplification of scientific knowledge, which is the most basic tendency of didactic transposition, is not suitable for chemical knowledge. In the theoretical and empirical grounding of the argument, didactic transposition, the approach of philosophy and epistemology of chemistry defining the nature of chemical knowledge, and the literature on misconceptions encountered in chemistry education were taken into consideration. In addition, the relationship between the didactic simplification of chemical knowledge and the problems encountered in chemistry teaching and learning was evaluated and preliminary statements were made about possible problems that could be recognized through scientific studies.*

***Keywords:*** ***c****hemical knowledge, didactic transposition, chemistry education, philosophy of chemistry*

## Giriş

### Kimya Eğitimi, Kimya Felsefesi ve Kimya Epistemolojisi

Eğitim bilimleri kapsamındaki alan eğitimi disiplinleri arasında yer alan kimya eğitimi, kimyanın bilgi ve becerilerinin öğretimi ve öğrenimine odaklanmaktadır. Kimya biliminin çalışmalarıyla elde edilen bilimsel bilgilerin, öğretilecek bilgiler haline getirilmesi kimya eğitimcilerinin üzerinde çalıştığı konulardan birisidir. Kimya-

sal bilginin bilimsel kaynaklardan sınıf ortamına gelinceye kadar geçirdiği dönüşümü ve öğrenilmiş bilgi halindeki durumunu anlamak şüphesiz epistemolojik bir bakış açısı gerektirir. Öncelikle bilimsel bilgi olmak üzere, epistemoloji, insan bilgisinin doğası, doğruluğu, türleri, imkânı, kaynağı gibi konuları ele alan felsefi bir disiplindir (Cevizci, 2011). Söz konusu kimyasal bilginin epistemolojik incelenmesi olduğunda, kimya felsefesi ve onun kapsamına giren kimya epistemolojisi bu konuda yetkin bir çerçeve sunmaktadır. Kimya epistemolojisinde, kimyanın temel kavramları (ör. kimyasal özellik, kimyasal tür, kimyasal davranış, kimyasal madde, kimyasal bağ), kimyada deney, gözlem ve çıkarım ilişkisi, kimyasal bilginin temsil sistemi, kimyasal açıklama (ör. kimyasal yasa ve teoriler, teorilerden model oluşturmanın farklı türleri, kimyasal modellerin birbirleriyle ve teorilerle ilişkileri) gibi birçok konuda ortaya konulan problemler üzerinden (Hendry, 2012; Hendry vd., 2012; Needham, 2012; Sarıtaş vd., 2021; Schummer, 2004, 2006; Weisberg, 2012, 2006) kimyasal bilginin niteliğinin tanımlanması amaçlanmaktadır.

Kimya eğitiminin kimya felsefesinden yararlanması gerektiği, kimya öğretiminde karşılaşılan bazı sorunların kimya felsefesinin katkısı ile çözülebileceği ve kimya epistemolojisinin ortaya koyduğu alana özgü yaklaşımın kimyasal bilgiyi öğretmede yeni bakış açıları getireceği birçok kimya felsefecisi ve eğitimcisi tarafından bir süredir dile getirilmektedir (Erduran, 2007; Erduran vd., 2007; Erduran ve Scerri, 2002; Kaya ve Erduran, 2013; Sarıtaş ve Tufan, 2019; Scerri, 2001; Tümay, 2016). Bu bağlamda Erduran (2005), tarafından kimyasal bilginin öğretilecek bilgi olarak kullanılmasında kimya eğitimcilerinin gündeminde olması gereken noktaları şu sorular ile özetlenmektedir: (1) Kimya eğitimcileri olarak, kimya bilgilerimize yönelik tanımlamalarımız ile yakın zamanda kimya felsefecilerinin öne sürdüğü tanımlamalar uyuşuyor mu? (2) Sınıfta kimyasal bilgiyi nasıl tanımlıyoruz? veya ifade ediyoruz? (3) Öğrencilerin öğrenmesini istediğimiz kimyasal bilgi ne demektir? Bu sorular öğretim ortamında kimyasal bilginin hem kendine has niteliğinin hem de bilimselliğinin korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim kimya eğitiminin en temel amacı kimyasal içerik bilgisinin öğrenciler tarafından kavranmasıdır. Kimya eğitiminde alternatif kavramlar olarak da ifade edilen ve üzerinde en fazla çalışılan sorunlardan birisi olan kavram yanılgıları, öğrencilerin bilimsel bilgiler ile çelişen kavramsal yapılara ve bilgilere sahip olmasıdır (Şen ve Yılmaz, 2013). Başka bir ifade ile kavram yanılgısı, öğrenilen veya öğretmenlerin kullandıkları ve sahip oldukları bilgilerin olası nitelikleri (Canpolat vd., 2003; Coştu vd., 2003) düşünüldüğünde, bilim alanında üretilen bilgi ile öğretilen bilgi arasında bir uyumsuzluk olmasıdır.

**Didaktik Dönüşüm Teorisi ve Bilimsel Bilginin Basitleştirilmesi**

Öğretim ortamına taşınan veya öğretilen bilimsel bilginin durumu, eğitim bilimleri alanında *Didaktik Dönüşüm* kavramı ile ifade edilir. Didaktik dönüşüm kavramı,

bilimsel bilginin öğretim ortamına taşınmasında ve kullanılmasında geçirdiği değişimi ve dönüşümü ifade eder (Chevallard, 1991). Bu kavram bir teori olarak, "Didaktik Dönüşüm Teorisi" (La Théorie de la Transposition Didactique) Chevallard ve Joshua (1982) tarafından matematik öğretimi ile ilgili yürütülen bir çalışma sonrasında gelişim göstermiştir. Teorinin temeli Yves Chevallard tarafından *"La Transposition Didactique, Du Savoir Savant Au Savoir Enseigné"* (Didaktik dönüşüm, bilim insanı bilgisinden öğretilen bilgiye) şeklinde ifade edilmiştir (Chevallard, 1991). Bu teoriye göre bilimsel bir içeriğin bir öğretim içeriği haline gelinceye kadar geçirdiği değişimler, bu değişimde etkili olan bazı kurum ve kişilerin yer aldığı bir ortamda (noosfer) gerçekleşir (Chevallard, 1992). Bilim alanından seçilen bilimsel bilgiler, bu ortamda bilimsel işlevleri ve güçleri korunarak transfer edilir ya da adapte edici ve yaratıcı bir biçimde ve daha basit bir şekilde, öğrenme-öğretme ortamına uygun hale getirilir (Bosch ve Gascón, 2006).

Chevallard (1991) tarafından kuramsal tanımlamaları yapılan bu dönüşüm süreci sonraki araştırmacılar tarafından iki aşamada ele alınmıştır. Bunlardan ilki olan *dış didaktik dönüşüm* (La Transposition didactique externe) "bilimsel bilgilerden öğretilecek bilgilere geçiş", diğeri ise *iç didaktik dönüşüm* (La Transposition didactique interne) "öğretilecek bilgilerden öğretilen/öğrenilen bilgilere geçiş", olarak ifade edilebilir (Arsac vd., 1989, Astolfi, vd., 1998).

Dış didaktik dönüşüm, bilimsel bilginin öğretim programlarında, ders kitaplarında, diğer öğretim ve ölçme materyallerinde yeniden yapılandırılmasını ve konumlandırılmasını; iç didaktik dönüşüm ise öğrencilerin bilişsel seviyeleri, öğrenme stilleri, ön bilgileri gibi faktörlerce belirlenen öğretim/öğrenim sürecindeki bir dönüşümü ve bu kapsamda öğretmen tarafından bilimsel bilginin kullanılması, sunulması veya öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve yapılandırılmasını ifade etmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere bu aşamada öğretmenler ve tercihleri, belirleyici durumdadır. Öğretmenler öğretim program ve ders kitaplarında bağlamsallaştırılmış olan bilimsel bilgiyi amaçları ve öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda yeniden düzenleyerek öğretime hazır hale getirirler ve öğretim sürecinde de kendilerine özel dönüşümü gerçekleştirirler (Chevallard, 1992). Kısaca öğretim içeriğinin formal çerçevesinde öğretim programı ve ders kitapları gibi kaynaklar yoluyla yapılan dönüşüm dış didaktik dönüşüme, öğretim ortamındaki süreç ise iç didaktik dönüşüme karşılık gelmektedir.

Didaktik dönüşüm teorisinin özü bilimsel bilgi, öğretilecek ve öğretilen/öğrenilen bilgiler arasında oluşan ve programın amaçları, felsefesi, ders kitabının niteliği, öğretmenin deneyimi, mesleki gelişimi, öğrenci yetenekleri gibi farklı etkenlerin yönlendirdiği bir farka dayanır. Bu farkın oluşması, dönüşümü koşullandıran bazı didaktik gereksinimler veya eğilimlerle gerçekleşir. Söz konusu eğilimler alanyazında

farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: désynchrétisation, décontextualisation, dépersonalization, recontextualisation, textualisation, decomposition, tranformation, translocation (Achiam, 2014; Bergsten, vd., 2010; Brousseau, 2002; Chevallard, 1991; Dowling, 2020; Paun, 2006; Perrenoud, 1998; Vellopoulou ve Ravanis, 2010). Bu terimler ile kastedilen, bilimsel bilginin öğretilecek/öğrenilen bilgi halinde dönüşürken, bilim bağlamından yeni bir bağlama geçişi ve yeni bazı nitelikler kazanmasıdır.

Dönüşüm sürecinde bilimsel bilginin ne kazanıp ne kaybettiği; kaybedilen ve kazanılanın, eğitimin amaçları açısından değeri, başka bir ifade ile bilimsel bilginin dönüşüm serüvenindeki durumu, didaktik dönüşüm teorisine ilişkin kuramsal alanyazında epistemolojik tartışmaya neden olmuştur. Bu tartışmada en kayda değer iki uzlaşım noktası tespit edilebilir. İlk nokta, öğretme-öğrenme süreçlerinin bireysel ve sosyal etkenleri altındaki bilimsel bilginin beyanının yeniden oluşturulmayı gerektirmesi nedeniyle, eğitimin doğası gereği didaktik dönüşümün kaçınılmaz olmasıdır. Başka bir ifade ile, bilim alanında üretilmiş olan bilimsel epistemolojik bir model eğitim alanına girdiğinde öğretme-öğrenme ihtiyaçları için inşa edilmiş bir epistemolojik model içinde konumlanmakta veya ona dönüşmektedir (Paun, 2006). İkinci nokta ise, bilimsel bilginin dönüşüm sürecinde basitleşmeye yönelmesi ve bu yönelmenin bilimsel bilgide fakirleşme, çarpıtılma, aslı ile çelişme, bağlamsızlaşma ve yeniden bağlamsallaşma gibi çok farklı epistemik nitelik değişikliklerine neden olmasıdır (Perrenoud, 1998). Bu durum dönüşmüş bilgilerin, bilimsel ilk (naif) hallerine karşılık gelmediği anlamına gelir (Paun, 2006). Nitekim didaktik dönüşümün eğilimleri okul tarafından yansıtılan bilginin filtre edilmiş, değişime uğramış, yorumlanmış ve deforme olmuş bir bilgi olduğunu göstermektedir (Johnaert, 1988). Buna karşın alanyazında bazı araştırmacıların bilginin referansının bilimsel bilgi olarak kalması yönündeki ısrarı da göz önünde tutulmalıdır. Buna göre didaktik dönüşüm sürecinin temeli, bilimsel bilgi ve öğretilen bilgi farkı göz önünde bulundurularak bilim insanlarının didaktik dönüşüme uğrayan bir bilgiyi reddetmelerini engellemek için dönüşen bilgilerin, bilimsel bilgilere kabul edilebilir düzeyde yakın olması gerektiğidir (Joshua, 1996; Chevallard ve Joshua, 1982).

Didaktik dönüşüm teorisini temel alan çalışmalarının çoğunlukla matematik eğitimi alanında yürütüldüğü görülmektedir (Bosch ve Gascón, 2006). Bu durumun teoriye temel teşkil eden çalışmanın, matematik öğretimine yönelik olmasından (Chevallard ve Joshua, 1982) kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte, teori zamanla dil bilimleri, fen bilimleri ve bilgisayar bilimleri gibi farklı alanların öğretiminde yapılan birçok çalışmada da kuramsal zemin olarak kullanılmıştır (Banegas, 2014, Hazzan vd., 2010; Vellopoulou ve Ravanis, 2010). Fen eğitiminde rastlanan sınırlı sayıda-

ki çalışmalarda ders kitabı, öğretim programı ve öğretmen gibi noosferin bileşenleri arasındaki didaktiksel uyumu incelenmiştir. Dönüştürülmüş bilgileri epistemolojik açıdan ele alan bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, bazı çalışmalarda ilgili vurgular görülebilir. Örneğin, fen ders kitaplarında biyoloji ile ilgili olarak, insan genetiği kavramının doğrusal bir nedensellik ve fenotipten genotipe giden bir indirgeme ile verilmesi; insanın genetik özelliklerinin belirlenmesinde çevre etkisinin ihmal edilerek genom rolü üzerinde durulması; güncel olmayan bilimsel bilgilerin kullanılması; çoğunlukla mikro seviyede bilgilerin verilmesi nedeni ile öğrencilerin yüzeysel solunum ile moleküler seviyedeki solunum olayları ile ilgili bilgileri ilişkilendirememeleri (akt. Yıldırım, 2008) gibi epistemolojik açıdan sorunlu dönüşümlere yönelik bulgular vardır. Kimya ile ilgili olarak fen ve teknoloji dersine yönelik bir çalışmada, öğretmenlerin yaptıkları didaktik dönüşümün olumlu bir etkisinin olmadığı gibi bir takım olumsuz etkilere neden olduğu belirlenmiştir. Örneğin, öğrencilerin maddelerin yığın özelliklerinin o maddenin atomlarında da gözlemlenebileceğini gibi kavram yanılgısı niteliğindeki düşüncelere sahip oldukları ve bu durumun öğretim sırasında hiçbir şekilde olumlu yönde değişmediği tespit edilmiştir (Kaya ve Ergun, 2012). Fen alanlarındaki didaktik dönüşüm ile ilgili alanyazında, bilimsel bilgi ile noosferin etkin olduğu dönüşüm sürecindeki bilgi arasındaki epistemolojik farklılıkları veya uyumu analiz eden belirgin bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

**Amaç ve Gerekçe**

Didaktik dönüşüm teorisini temel alan çalışmaların haricinde yine bu teoriyi temel alarak, daha genel bir bağlamda eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar için farklı bir bakış açısı önerilebilir. Matematik özelinde *"…. bilimsel bilginin nesnelerinin öğretilecek bilgiye dönüştürüldüğü, öğretim projesine dahil edildiği ve ardından öğretim bilgisine dönüştürüldüğü süreç"* (Conne, 1992, s.266) olarak ifade edilen ve didaktik dönüşüm kavramını temel alan bir teorinin ortaya koyduğu kuramsal çerçeve eğitim bilimlerinin çalışma alanlarını analiz eden bir paradigma sunmaktadır. Daha açık bir ifade ile bilimsel bilginin öğrenilen bilgi oluncaya kadar geçirdiği süreçleri kapsayan soru ve sorunlar üzerinde yürütülen tüm eğitim bilim çalışmalarına, bu teorinin ortaya koyduğu kuramsal çerçeveden bakılabilir. Bu çalışmalar, didaktik dönüşümün hem dış hem de iç aşamalarında karşılaşılan sorunları belirlemeye, gidermeye ve bu aşamaları geliştirmeye yönelik çalışmalar olarak görülebilir. Örneğin, öğretim programları üzerinde yapılan çalışmaların dış, kavram öğretimi üzerine yapılan çalışmaların da iç didaktik dönüşüm üzerine yapılan çalışmalar olduğu açıktır. Bu bağlamda kimya eğitimi de dahil olmak üzere eğitim bilimleri genelinde yürütülen çalışmalar didaktik dönüşümün ortaya koyduğu kuramsal çerçeve açısından meta-değerlendirmeye tabi tutulabilir.

Didaktik dönüşüm teorisinin söz konusu çerçevesi dikkate alındığında amaca yönelik olarak öğretim ortamına getirilen ve kullanılan her türlü bilimsel bilginin değişim geçirmekte olduğunun mümkün ve gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, özellikle sınıf ortamında öğretim sürecindeki (iç didaktik dönüşüm) bilginin analizi gerekli görünmektedir. Nitekim, didaktik dönüşümün temelinde epistemolojik bir soruşturma yapma gereği de vurgulanır (Bosch ve Gascón, 2006). Bu soruşturma yukarıda ifade edilen bilimsel bilgi ve öğretilecek/öğretilen bilgi arasındaki kabul edilebilir yakınlığa ilişkin olabilir. Bu yakınlığın kimya açısından ne derece mümkün olabileceği, kimyasal bilginin niteliği göz önünde bulundurularak kimyasal bilginin didaktik dönüşüme uğramasının kimya eğitimi açısından uygun olup olmayacağı gibi akla gelecek sorular üzerinden değerlendirilebilir. Bu sorulara yönelik tartışmalar da kimya felsefesi ve kimya epistemolojisi çerçevesinde yürütülebilir. Buradan hareketle bu çalışmada *bilimsel bilginin basitleştirilmesi* eğilimi çerçevesinde, laboratuvarda veya kimya alanında üretilen bilimsel bilginin didaktik dönüşümüne yönelik bir argüman girişiminde bulunulacaktır. Argüman kimyasal bilginin sınıf ortamında öğretilen/öğrenilen bilgi haline gelinceye kadar geçirdiği basitleştirilmenin, kimya öğretiminin belirli bir boyutunda uygulanmasına yöneliktir. Argümanın kimya eğitimi çalışmalarının sonuçlarının değerlendirilmesinde yeni bir bakış açısı getirmesi bakımından alana katkı sunacağı umulmaktadır.

## Yöntem

Bu kuramsal çalışmada ortaya konulan argümanın gelişim süreci üç aşama ile ifade edilebilir. İlk olarak kimya eğitimi, didaktik dönüşüm ve kimya felsefesine yönelik alanyazın okumaları sonucunda argümana ilişkin ilk fikirlere yol açan ilişkilere ve kanıtlara rastlanmıştır. Ardından argümanı daha belirgin bir hale getirmek ve tanımlamak için odaklı ve ilişkisel bir bakış açısı ile alanyazın okumalarına devam edilmiştir. Son aşamada ise, tanımlanmış argümanın kuramsal ve ampirik olarak temellendirilmesi için argümanın merceğinden ilgili alanyazın analitik bir yaklaşımla tekrar okunmuş ve ilk aşamada beliren ilişkiler ve kanıtlar netleştirilmiştir.

Çalışmada etik kurul iznine gerek yoktur.

### Argümanın Ampirik Temelleri: Didaktik dönüşüm merceğinden kimya eğitimi araştırmalarında bilginin basitleştirilmesi

Bilimsel bilgi ile öğretilen bilgi arasındaki uyumsuzluk öğrenme güçlüklerine neden olmakta ve bu güçlüklerden kaynaklanan başarısızlık genellikle eğitim sistemine, öğretim programına, ders kitabına, öğretmene veya öğrenciye atfedilmektedir (Brousseau, 2002). Bu durum öğrenci başarısının değerlendirilmesinde genel olarak ölçütün, en nihayetinde bilimsel bilgi olduğu düşünüldüğünde, sorunun bilimsel bilgi-

den değil onun didaktik dönüşümünden kaynaklandığı anlamına gelebilir. Fen eğitimi alanyazınında farklı amaçlarla yapılmış *bazı çalışmaların bulguları meta bir bakış açısı ile bilimsel bilgi, öğretilecek bilgi ve öğretilen/öğrenilen bilgi uyumsuzluğuna örnek olarak değerlendirilebilir* ve kimya eğitiminden buna ilişkin bazı örnekler verilebilir.

Sarıtaş (2012), Sarıtaş ve Tufan, (2012a, 2013a, 2019) tarafından periyodik sistemin öğretimi ile ilgili yapılan bir dizi çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler bilimsel olarak tek düze açıklanamayan, birçok faktöre bağlı olan periyodik eğilimleri *basit genelleme önermeleri* şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki bilimsel açıklamaları da benzer şekildedir. Öğretmenlerden bazıları bilginin bu şekilde dönüştürülmesini benimsememelerine rağmen, *basitleştirme ve kolay anlaşır kılma* gibi pragmatik nedenlerle kaçınılmaz görmektedir. Ayrıca pragmatik olmamakla birlikte öğrencilerin ve bazı öğretmenlerin de periyodik eğilimlere ilişkin genellemeleri yasa gibi düşündükleri, periyodik sistemi bu tür genellemelerden formel mantıksal çıkarım yapmaya imkân tanıyan aksiyomatik bir sistem gibi anladıkları ve formel mantığın (tümevarımsal, tümdengelimsel) periyodik sistemi kullanmada çok kullanışlı olduğu yönünde anlayışları olduğu görülmüştür.

Moran (2006), incelediği ders kitaplarında asitlik kuvveti ile ilgili farklı durumlarda *belirleyici olan çok sayıdaki faktör**ün** iki faktöre indirgenerek* ifade edildiğini vurgulamaktadır. Tsaparlis ve Baba (2018), çoğu ders kitabının kimyasal bağ türü olarak sadece kovalent ve iyonik bağı sunduğunu, koordine bağlardan bahsetmeyi ihmale ettiğini ve *moleküller arası bağlara genellikle sadece kuvvetler olarak atıfta bulunduğunu* belirlemiştir. Pekdağ ve Azizoğlu (2013) yaptıkları çalışmada ders kitaplarında madde miktarı kavramının dört farklı kavramın (kütle, molar kütle, tanecik sayısı veya molar hacim) karşılığı olarak uyumsuz kullanıldığını ve ayrıca *daha uzun cümleler gerektiren bilgilerin eksik terim ve kavramlarla daha basit bir şekilde* ifade edildiğini ve bunun sonucunda anlamsal hataların ortaya çıktığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar bunların öğrencilerde öğrenme güçlüğüne ve kitaptan faydalanma noktasında sorunlara neden olduğunu değerlendirmektedirler.

Bunların yanı sıra farklı araştırmacıların bulguları, öğretmenlerin kimya eğitimde belli bilgileri (ör. oktet kavramı) ve onları *en iyi yansıtan tipik örnekleri* sıklıkla derslerde kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin de; (1) bunları *a priori açıklayıcı bir çerçeve olarak anladıkları*, *aşırı genelleyerek yasa şeklinde kurallaştırdıkları*, (2) öğretmenlerin açıklamalarından yola çıkarak kendi kurallarını oluşturdukları (ör. asit-baz kuvveti veya periyodik eğilimler ile ilgili genellemeler), (3) bunlardan *basit formal çıkarımlar yapmaya ve kimyasal olaylarda göze çarpan özelliklere ve sınırlı sayıda basit nedensel ilişkilere odaklanma eğilimi* gösterdikleri, (4) bir kimyasal

fenomene ilişkin (ör. kimyasal tepkime veya bağlanma) açıklamalarını oluştururken duruma bağlı olarak değişkenlik gösteren baskın *nedensel etkenleri veya diğer herhangi bir nedensel mekanizma türünü fark edemedikleri* ve kendi sezgisel çıkarımlarını kullandıkları belirlenmiştir (DeFever vd., 2015; García-Franco, 2010; McClary ve Talanquer, 2011b; Sarıtaş ve Tufan, 2019; Taber ve Tümay, 2016a; Talanquer 2013; Tsaparlis, vd., 2018). Bu bağlamda öğrencilerin *formal yapıları daha basit buldukları* ve *karmaşık ilişkileri içeren kavramsal anlamadan ziyade algoritmik problem çözmeye odaklanma* eğiliminde oldukları da ifade edilmiştir (Furió-Más vd., 2005; Salta ve Tzougraki, 2011).

Bu çalışmalar öğrenilen bilgi (öğrenci) başta olmak üzere öğretilen (öğretmen) ve öğretilecek (ders kitabı) bilgilerin kimya öğretiminde bir şekilde basitleşerek dönüştüğünü göstermektedir. Bu durumun kavramsal öğrenmeye engel olduğu, kavram yanılgıları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin Tsaparlis ve diğerlerine (2018) göre kavram yanılgılarının çoğu doğrudan ders kitapları aracılığı ile öğretim ortamına getirilen bağlanma *modellerinin aşırı basitleştirilmesinden* kaynaklanmaktadır. Ayrıca Luxford ve Bretz'in (2014), yüksekokul öğrencilerinin kimyasal bağlarla ilgili temsillere yönelik anlayışlarını ve kavram yanılgılarını inceleyen çalışmalarının bulguları yukarıda bahsedilen basitleştirilen bilimsel bilgilerle ilgili görünmektedir. Çalışmada kavram yanılgıları dört tema altında belirlenmektedir (1) periyodik eğilimler, (2) elektrostatik etkileşimler, (3) oktet kuralı ve (4) temsillerin gösterilme biçimleri (ör. atomlar arasındaki noktaların aralığı eşit paylaşımı gösterir).

Öte yandan Tümay (2016a ve 2016b) tarafından yapılan çalışmaların, kimyasal bilginin basitleştirildiğine ilişkin görüşleri temellendiren açık bulgu ve çıkarımlar öne sürdüğü ifade edilebilir. Örneğin, Tümay (2016a) asit ve bazlar ile ilgili yaptığı çalışmasında, çoklu ilişkileri ve etkenleri içerecek şekilde sistemli kavranması gereken kimyasal bilginin, öğrenciler tarafından nasıl kavrandığına ilişkin belirlenen şu temalar, basitleştirmeyi açık bir şekilde yansıtmaktadır: (1) Bir sistemin ortaya çıkan bir özelliğini belirli bileşenlere atfetmek, (2) Bir sistemin ortaya çıkan bir özelliğini, onu oluşturan varlıkların özelliklerinin toplamı olarak görmek, (3) Kimyasal buluşsal (sezgisel) yöntemleri kesin belirleyici kurallar olarak görmek, (4) İlgili tüm faktörlerin sistemik olarak değerlendirilmesi yerine, göze çarpan faktörlere veya neden-sonuç ilişkisine tek başına odaklanmak. Ayrıca çalışmada yer alan bu temalar ile kimya alanyazınındaki bir dizi kavram yanılgısı ilişkilendirilmiştir (Tümay, 2016b). Tümay'a (2016a) göre bu durum kimyasal varlıkların bir sistem olarak taşıdığı özellikler (emergent; ortaya çıkan özellikler) ile ilgilidir. Sistem anlayışına uygun olmayan öğretimin de etkisi ile öğrencilerin, kimya alanındaki bilim insanlarının yaptığı gibi atomların, moleküllerin vb. oluşturduğu varlıkları bir sistem olarak anlamamaları ve buna uygun

düşünmemeleri, onlarda öğrenme güçlüğüne neden olmakta ve kimya ile ilgili kavram yanılgıları oluşmaktadır.

Bu genel bağlamda değişime çok dirençli oldukları bilinen kavram yanılgılarının öğretim sürecinin niteliği ile ilişkili olduğu açıktır. Bu görüş, iç didaktik dönüşüm sürecindeki yaygın sınıf ortamlarında, öğretmenin bilgileri sunuş ve kullanış biçiminin ve konunun öğretilme şeklinin (didaktik dönüşümünün) kavram yanılgılarına neden olabildiğine veya onları değiştirmede etkisiz olabildiğine ilişkin bulgularla uyumludur (Kikas, 2004; Levy Nahum vd., 2010; Summer, 1992). Bu görüşün öğretim sürecindeki basitleştirmenin etkisini de ortaya koyan farklı bir şekli öğretmenler tarafından da ifade edilmektedir. Örneğin Coştu ve diğerlerinin (2003), aktardığına göre deneyimli kimya öğretmenleri kavram yanılgılarının olası sebeplerini şu şekilde sıralamaktadır: (1) öğretmenlerce somutlaştırma amaçlı deneylerin yapılmaması (doğrudan deneyimlenen *karmaşık gerçekliğin sunulamaması*), öğretmenlerin konuları sunuş biçimleri, (2) ders kitapları, bilgileri yanlış ilişkilendirmelerle sunmaları ve *aşırı genelleme* yapmaları, (3) öğretmenlerin konu anlatımı esnasında kavram yanılgıları**n**a neden olacak ifadelerin ve modellemelerin farkında olmamaları.

Kimya eğitimi alanyazındaki birçok araştırma sonucuna göre verilen yukarıdaki örnekler ve işaret edilen vurgular, araştırmaların odağında didaktik dönüşüm olmasa da kimya eğitiminde kimyasal bilginin didaktik dönüşümünün bir şekilde *"basitleştirmeye dayalı didaktik dönüşüm"* olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu dönüşümün öğrenme güçlükleri, kavram yanılgısı, yanlış anlayışlar ve düşünme biçimleri gibi sorunlarla ilgili olduğu görülmektedir.

## Argümanın Kuramsal Temelleri: Kimya Felsefesinde Bilimsel Bilginin Basitleştirilmesi ve Kimyasal Bilginin Niteliği

Bilimsel bilginin basitleştirilmesindeki didaktik eğilimin kimya felsefesindeki iki kavramla yakından ilişkisi kurulabilir. Bunlar kimya felsefesinin önemli tartışma konusu olan indirgemeciliğin düşünsel ve epistemik araçları olan idealleştirme ve yaklaştırma kavramlarıdır. Bu nedenle öncelikle kısaca indirgemecilikten bahsedip ardından bu kavramlara odaklanmak açıklayıcı olacaktır.

### İndirgemecilik

İndirgemecilik (reductionism), kimya felsefesinde çoğunlukla kimyanın fiziğe indirgenip indirgenemeyeceği problemi üzerinden tartışılmaktadır (Scerri, 2007). Bu tartışma en basit hali ile kimyasal özellik ve davranışların temelde fiziksel nedenlere dayandığı, fiziksel yasa ve kuramları temel alan açıklayıcı modeller ve yöntemler ile ifade edilebilir olduğu görüşüne yöneltilen eleştiriler ile yürümektedir. Bir bilim alanına ait bilgilerin diğer bir bilim alanında incelenen olgu ve süreçleri açıklama-

da kullanılması şeklinde ortaya çıkan indirgeme, epistemolojik indirgeme olarak adlandırılmaktadır (Allen, 2020). Kimyasal bilginin fiziğe indirgenebileceğini savunan görüşler, kimyanın incelediği maddenin değişim ve dönüşümüne ait özellik ve davranışların daha alt varlık seviyesinde, maddenin temel tanecikleri ve bunların sahip oldukları enerji gibi fiziğin konusu olan özellikler ve davranışlardan kaynaklandığını, bu nedenle fizik yasa ve kuramları ile açıklama yöntemlerinin, kimyasal olguları da açıklayabileceği iddiasına dayanmaktadır. Bu iddia ise indirgemeciliğin en yaygın tanımı olan bütünün parçaya indirgenmesi, başka bir ifade ile bir bütün, parçaların toplamından ibarettir, parçanın özellikleri ve davranışlarından bütün hakkında kesin ve açıklayıcı bilgilere ulaşılabilir, düşüncesinin (Cevizci, 2011) kimya ve fizik ilişkisi ile ifade edilmesidir.

İndirgemecilik modern bilimin doğuşu ile ortaya konulan bir yaklaşımdır ve bilim tarihinde modern bilimlerin en tipik örneği olan fizik temelinde, fen bilimlerinin indirgemeci bilimler şeklinde tanımlanmasına neden olmuştur (Lecourt 2006). Bunun yanı sıra indirgemeciliğin pozitivist bir temelinin olduğu ve bilimler arasındaki ilişkiler açısından bakıldığında Auguste Comte (1798-1857) tarafından ortaya konulan "Bilimlerin Hiyerarşisi" ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim bu hiyerarşide kimyanın ontolojik açıdan fiziğe bağlı olduğu ve daha genel geçer bir bilim olarak fiziğin kimyayı kapsadığı ifade edilmektedir (Mill, 1865, akt. Sarıtaş, 2012).

**İndirgeme Araçları: İdealleştirme ve Yaklaştırma**

Fizikte kullanılan açıklama modellerini biçimlendiren idealleştirme (idealisation) ve yaklaştırmalar (approximation) Galileo'un bilimsel yönteminin düşünsel süreçleri olarak ifade edilmektedir (Hendry, 2011). Düşünce (reason) bilimde, bulma ve doğrulama/test etme bağlamlarında iki farklı şekilde etkindir. Bilimin bulma bağlamında düşünce, gözlemlerden kuramsal bir yapı, bilgi veya model oluşturur. Doğrulamada ise bu kuramsal modeli referans alarak deneyimlememiz mümkün olabilecek olası gözlemlere yönelik çıkarımlarda bulunulur veya test edilebilir hipotezler üretilir (Nola, 2004; Sarıtaş ve Tufan, 2013).

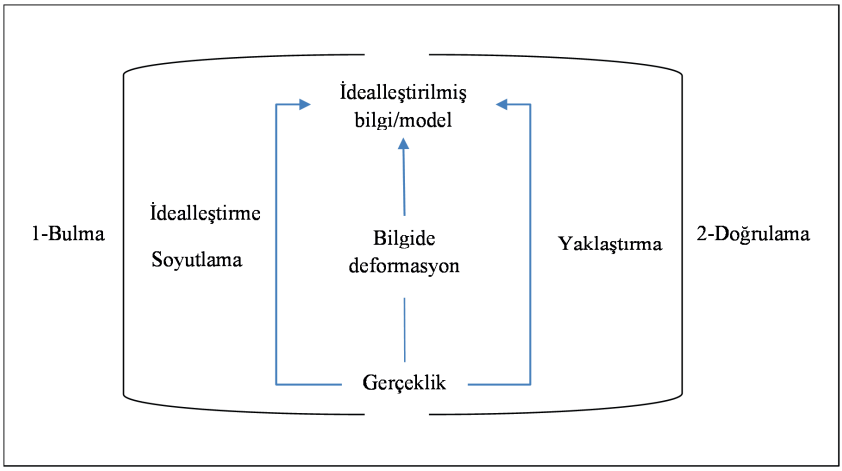
İdealleştirme ilk aşama olan bulma bağlamına eşlik eder. Çünkü idealleştirme tekil deneyimlenen duyusal nesneleri (tekil olguları) birleştiren, onları genelleştiren, gerçekliğin karmaşıklığını ve değişkenliğini içermeyen *kavramsal bir forma* sokan işlemdir. Başka bir deyişle bir idealleştirme, onu daha basit açıklanabilir hale getirmek amacıyla karmaşık bir şeyin *kasıtlı bir basitleştirilmesi veya sadeleştirmesidir*. Bu nedenle gerçekliğe ilişkin genel bir temsil oluşturma işlevine sahip olan idealleştirme sürecinde, gerçekliğin bozulmuş bir halinin tasvir edilmesi (ör. ağırlıksız pistonun veya öz hacmi sıfır olan gaz taneciğinin düşünülmesi gibi) söz konusudur. Ayrıca, *bir olguya ilişkin belirli bir değişkene odaklanıp diğer değişkenleri sabitleme veya*

*bağlamsal etkileri ihmal* (ör. sürtünmesiz pistonun var sayılması, gaz taneciklerin çarpışmasında enerji kaybının ihmal edilmesi gibi) etme anlamına gelen soyutlama da (abstraction) idealleştirmenin bir yönünü oluşturur (Cartwright, 1989).

Yaklaştırma ise karmaşık bir gerçekliği/olguyu daha basit açıklanabilen bir gerçekliğe/olguya veya ilk aşamada bahsedilen idealize edilmiş bir modele yaklaştırarak/benzeterek bilgi üretmedir. Gerçek bir gazın davranışlarını çıkarsamada ideal gaz modelini kullanma, gazı modele yaklaştırarak tanımlamak, gerçek bir tuzun çözünme davranışına yönelik olarak ideal çözelti modeli temelinde ön deyide bulunma, bu duruma örnek olarak verilebilir. Buradan anlaşılacağı üzere *ideal modellere yaklaştırma* ile üretilen olgusal bilgiler, gözlemlerden ve gerçek deneyimlerden sapmalar gösterebilir (Nola, 2004).

**Şekil 1**

*Bilgi Üretiminde İdealleştirme ve Yaklaştırma*




Şekil 1'de görüldüğü üzere idealleştirme ve yaklaştırma iç içe süreçlerdir. İdealleştirme ve yaklaştırmanın indirgeme ile ilişkisi ise şu örnekle açık hale getirilebilir: eğer çok elektronlu bir sistem (gerçeklik; çok elektronlu bir atom veya iyon) hakkında bir açıklama geliştirmek veya ampirik olarak test edilebilir bir hipotez üretmek istenir ve sistemin tek elektronlu (ideal model; özellikle H gibi tek ideal varsayılan veya $Li^{2+}$ gibi idealleştirilmiş bir sisteme) sistemlere yaklaştırılması yapılırsa, bu durum, incelenen çok elektronlu sistemin ideal tek elektronlu bir sisteme indirgenmesi demektir. Bu indirgeme, çok elektronlu sistemin de ideal olana benzetilmesini ve bu amaçla basitleştirilmesini gerektirir ki, bu durum da yeni idealleştirmeleri gerekli kılar (Hendry, 2012).

**Kimyasal Bilginin İdealleştirme ve Yaklaştırma ile Basitleştirilmesinde Epistemik Engeller**

İdealleştirme terimi Platon felsefesine dayanan bir kökene sahiptir. Gerekçe *idein* ve *eidos* terimlerinden türediği düşünülen idea (Menkhaus, 2013) görüntü, biçim, akılla kavranan *form* veya biçim*, maddeden bağımsız form* (ör. sayı, geometrik şekil) gibi anlamlara gelmektedir. Platon felsefesinin çekirdeğini oluşturan idea kavramı, duyusal-maddi olan nesnelerin veya her şeyin değişim ve dönüşümüne rağmen bu nesnelerin asılları olarak, ancak akıl ile kavranan maddi içerikten bağımsız olan, nesnelerin ortaklıkları ve en genel, en kusursuz, en değişmez halleri olarak kavranan *basit olan, bu nedenle onu karmaşıklaştıracak parçalardan oluşmayan tümel bilgi nesneleri* olarak anlaşılır (Kılıç, 2014). Bu nedenle idealleştirme bir nesneyi veya maddi bir olguyu koşulların etkilediği değişebilirlikten, değişmeye açık maddi içeriğinden, onu etkileyen başka nesnelerden soyutlayarak onu basit genel bir formda düşünmek ve ifade etmek anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile Platona göre her maddi nesnenin değiştiği bir dünyada, bilginin imkânı için değişmeyen, sabit olan şeylerin bilgisine ihtiyaç duyarız. Bu nedenle içinde yaşadığımız ve duyumsadığımız maddi tekil olan her şeyi kapsayan, içine alan, zihinsel, değişmez, kavramsal ve duyularla değil akılla kavranan *ideal modeller* olmalıdır. Bu modeller idealardır. İdea niteliğini gösteren şeylerin en iyi örnekleri matematik biliminin nesneleri olan sayılar ve gerçek nesnelerin kusursuz formlarını ifade eden geometrik nesnelerdir (Arslan, 2014).

Bu nedenle maddi bir şeyi (kimyanın maddesini ve onun niteliklerini) idea gibi düşünme, onu idealleştirme ve dolayımında yaklaştırma ile ele almanın olgusal mütekabiliyet ölçütü açısından "yanlış" bilgiler üretme ile sonuçlanacak bir girişim olduğu açıktır. Nitekim idealleştirme en temelde çalışmanın ilgilendiği nesne ve durum için doğru olmadığına inanılan bir varsayım/önerme/ifade olarak tanımlanmaktadır (Lind, 1993). Ayrıca daha özel olarak Shaffer (2012, s.16) idealleştirmenin doğasına ilişkin şu tespitlerde bulunmaktadır:

"*...idealleştirmenin kasıtlı basitleştirmeyi içerdiğini artık gördüğümüz için, idealleştirmeleri içeren fiziksel teorilerin gerçekliğin tam olmayan, eksik veya "bulanık" temsilleri olduğunu ve bu nedenle yanlış olabileceğinin makul olarak düşünülebileceği noktasında daha iyi bir konumdayız.*"

Bu ifadeler aynı zamanda idealleştirme ve onun belirlediği yaklaştırmaların doğası gereği bilgiyi daha iyi anlaşılır ve ifade edilebilir hale getirme gibi bilimde özellikle de fizik biliminde bir *farkındalıkla* ve pragmatik bir işlevle kullanıldığını göstermektedir. Ancak söz konusu kimya bilgisi olduğunda, durum farklılaşmaktadır. Başka bir ifade ile fizikte kompleks sistemleri anlamak için işlevsel olan bu yakla-

şımların gerekçeleri olan basitleştirme ve daha net açıklama, kimya epistemolojisi açısından bir sorun teşkil eder. Bu bağlamda kimyasal bilgi doğası gereği idealleştirme ile anlaşılır bir bilgi değildir. Kimya bilimi maddelerin (the science of substances) bilimi olarak ifade edilmektedir (Pauling, 1970). "Substances" tanecikleri değil, tanecikler bir arada bulunduklarında var olan, onların aralarındaki ilişkilerden doğan özellikleri ile kendini gösteren maddelere gönderme yapmaktadır. Örneğin su, $H_2O$ molekülü ile özdeş değildir (Weisberg, 2006). Suyun kimyasal özellikleri, örneğin bir maddeyi çözmesi ancak belli bir miktar su molekülü var ise zihin için anlamlıdır ve bir gerçekliği karşılar. Aynı zamanda suyun bu özelliğini belirleyen hem diğer moleküllerin varlığı hem de bazı dış etkenlerdir (sıcaklık, basınç, fiziksel hal vb.). Benzer şekilde bir maddenin asidik özellik göstermesi onun moleküler yapısına bağlı olduğu kadar, moleküler yapının davranışını belirleyen ortamdaki diğer moleküllerin yapısı ve aralarındaki etkileşimin bir ürünüdür. Dahası makro boyutta bir maddenin asitliği ve bazlığını belirlemek için çoğunlukla (kimya dersi laboratuvarlarında) taneciklerin birlikteliğinde görünür olan özelliklerden faydalanılır (ör. indikatöre karşı renk değişimi). Bu nedenle *kimyasal özellik onu etkileyen bazı koşulların, etkenlerin ihmal edilmesi ile anlaşılamaz*. Kısaca ifade etmek gerekirse kimyasal bilginin yapılandırılmasının kendine has bir mantığı vardır. Schummer'e göre (2004) kimyasal mantık, kimyasal özellik kavramını farklı iki madde arasındaki dinamik ve bağlamsal çok değerli bir ilişki ile (A, belirli koşullar altında B ile C ve D oluşturma özelliği vardır, gibi) ve ayrıca tamamen farklı olan klasik özellikleri ile tanımlar. Buna göre kimyasal bir tepkime birden çok nedensel ilişkiye dayanmakta veya kimyasal özellik, temelde, maddenin kendi dışındaki diğer madde ve koşullar açısından bağıl bir karakter sergilemektedir.

Bu bağlamda bakıldığında, idealleştirme ve yaklaştırmaların kimyasal bilgi odaklı bilimsel bir söyleme taşınması, başka bir ifade ile epistemolojik olarak bilgi ortaya koyma veya önerme-üretme bağlamında kullanılmasının sorunlu olduğu açık bir şekilde görünür. Bu nedenle yaklaştırma veya idealleştirme ile ortaya konulan fizik modellerinin birçok kimya kitabında, mahiyetleri hakkında herhangi bir bilgi içermeden olduğu gibi doğrudan kullanılması (Hendry, 2012) hem de bu yaklaşımların kimyasal açıklamalarının kendi iç yapısına uyarlanması, sorunlu görünmektedir. Bunun yerine, ideal ve gerçeklik (olgu) arasındaki çizgide, belki de en uygunu, bu yaklaştırmaların kimyada olguya dönük bir şekilde (doğrulama bağlamı yönünde Şekil 1'deki okun yönünü aşağıya yönlendirerek); idealden sapmaları ve anomalileri de açıklamaya imkân vermek anlamına gelen ad hoc karakterlerini ortaya koyarak bir tür olguya-yaklaştırma (Sarıtaş ve Tufan 2013) veya de-idealize etme (Portides 2007) en uygun tercih olacaktır.

**Argümanın Netleştirilmesi: Kimya Eğitiminde Bilginin Basitleştirilmesi**

Yukarıdaki başlıklarda ifade edildiği üzere, kimya felsefesinin çıkarımları dikkate alındığında kimya öğretiminde kimyasal bilginin sunuş ve ifadesinde veya açıklanmasında *indirgeme araçları ile basitleştirilmesi*, başka bir ifade ile kimyasal bilginin, fizik biliminin rasyonel araçları ile yapılandırılması uygun görünmemektedir. Nitekim kimya eğitiminde kavram yanılgılarının giderilmesi noktasındaki bir ama**ç** olan *bilimsel bilgi ve öğrenilen bilgi uyumu* için bu gereklidir. Söz konusu uyum ise didaktik dönüşüm teorisinin matematik gibi diğer alanlarda daha net görünen yaygın eğilimi açısından gerçekleşebilir değildir. Nitekim söz konusu eğilim gereği basitleşen her bilgi deforme olur (Achiam, 2014; Brousseau, 2002; Johnaert, 1988).

Kimya eğitimi ile bilimsel bilginin deforme olmasının daha önce kurulan ilişkisi kavram yanılgıları üzerinden biraz daha netleştirilebilir. Bir yandan iç didaktik dönüşümün hem öğretilecek hem de öğretilen (öğrenci tarafından öğrenilen) bilgiyi şekillendirdiği düşünüldüğünde, diğer yandan öğretmenlerin öğretim biçimlerinin kavram yanılgılarında bir etken olduğuna ilişkin bulgular da dikkate alındığında, kimya ile ilgili kavram yanılgıları kimyasal bilginin deforme bilgiler olarak sunulması ve kavranması sonucunda oluşmaktadır. Başka bir ifade ile kavram yanılgıları büyük oranda iç didaktik dönüşümün ürünleridir. Bu iddia daha önce argümanın ampirik temellerinin ele alındığı başlıkta değinilen birçok çalışmanın bulgularına, bilginin basitleştirilmesi merceğinden bakılarak gerekçelendirilebilir. Bu çalışmalar, öğrencilerdeki kavram yanılgılarının ve ortaya çıkan öğrenme güçlüklerinin ön bilgiler ve günlük deneyimler kadar öğretim ortamındaki deneyimlerinden kaynaklandığını, öğrenme ortamının, başka bir ifade ile iç didaktik dönüşüm sürecinin, bileşenleri olan ders kitabı ve öğretmenden kaynaklanan nedenlerin etkisinde geliştiğini göstermektedir (Kikas, 2004; Levy Nahum vd., 2010; Moran, 2006; Pekdağ ve Azizoğlu, 2013; Summer, 1992; Tsaparlis vd., 2018). Ders kitabı ve öğretmenlerin bilgileri sunmalarında görülen basitleştirme eğiliminin doğal olarak öğrenciler tarafında benimsendiğini ve onların da kimyasal bilgiyi bilimsel bilgiye uygun olmayan şekilde basitleştirme eğilimine girdikleri görülmektedir (DeFever vd., 2015; McClary ve Talanquer, 2011; Sarıtaş, 2019, 2012; Taber ve García-Franco, 2010; Talanquer 2013; Tsaparlis vd., 2018; Tümay, 2016a). Öğretimin desteklediği bu basitleştirme eğilimi ile edinilen öğrenci bilgisinin kimyasal bilginin doğasından uzaklaştığı, kimyacıların kavramsallaştırmalarından farklılaştığı ve dolayısı ile bilimsel olmayan kavramsal yapıları veya kavram yanılgılarını oluşturduğu görülebilir (Furió-Más vd., 2005; Luxford ve Bretz, 2014; Salta ve Tzougraki, 2011; Tümay, 2016a, 2016b). Bu nedenle iç didaktik dönüşümün en son ürünü olarak öğrenilen bilginin niteliği açısından basitleştirmeye dayalı didaktik dönüşümün, kavramsal öğrenme açısından sorunlu olduğu anlaşılmaktadır.

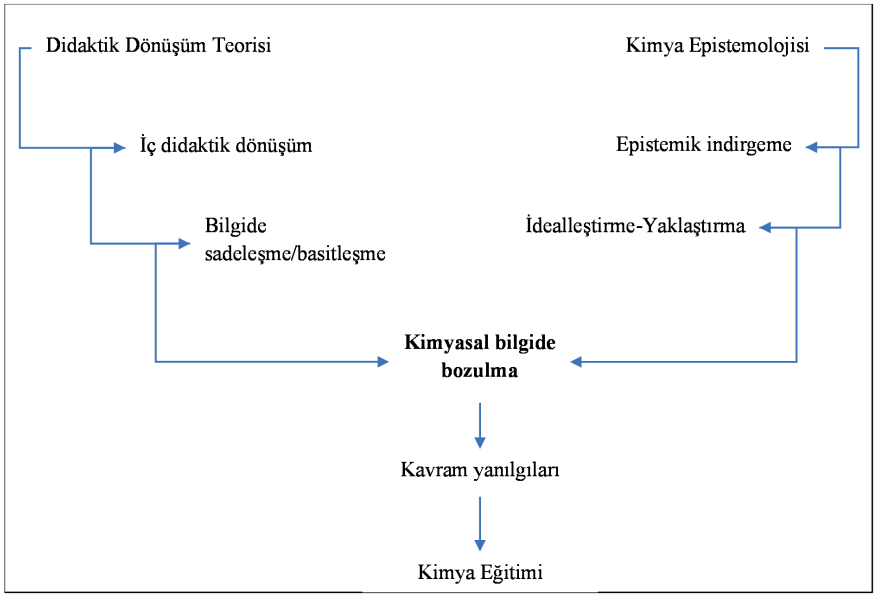
**Argümanın ifadesi**

Gerek kimya eğitiminde yapılan ampirik çalışmaların bulguları ve araştırmacıların bunlardan yaptıkları çıkarımları (argümanın ampirik temelleri), gerekse kimya felsefesinde kimyasal bilginin doğasına ilişkin görüşleri (argümanın kuramsal temelleri) ile oluşturulan genel çerçevede argüman, daha net bir şekilde ifade edilebilir:

- Kimya eğitiminde rastlanan yaygın *kavram yanılgılarının epistemik nitelikleri ve nedenleri* dikkate alındığında, kimya felsefesinde kimyasal bilgi için uygun bulunmayan *idealleştirme ve yaklaştırmalar* ile didaktik dönüşümün bilgiyi deforme eden *basitleştirme eğilimi* arasında üçlü bir ilişki olduğu daha net görünmektedir (Şekil 2.).
- Nitekim, kavram yanılgılarının veya bilimsel bilgi ile uyumsuz olan kavramsallaştırmaların ifade şekilleri ve öğretimden kaynaklanan: *aşırı genelleme, uygun olmayan modelleme, deneyimlenebilir maddesel gerçekliğin karmaşıklığından ve çok değerli ilişkisinden uzak öğrenim deneyimleri, çoklu nedenleri indirgeme, kural oluşturma ve formel çıkarımlar yapma* gibi nedenleri idealleştirme ve yaklaştırma süreçlerini tam olarak karşılamaktadır.
- O halde, bu süreçlerin bir tür öğretim/öğrenim stili olarak ortaya çıkması bir tür iç didaktik dönüşüm olarak *kimyasal bilginin basitleştirilmesine* neden olmaktadır. Bunun sonucu ise öğretilen/öğrenilen kimyasal bilginin bilimsel niteliğinin bozulması ve kavram yanılgılarının oluşmasıdır.
- Bu durumda, didaktik dönüşümün basitleştirme eğilimleri ile kimyasal bilgiye uygulanması kimya eğitiminin amaçları açısından uygun değildir. *Kimyasal bilgiye uygun bir didaktik dönüşüm* sağlanmalıdır.

**Şekil 2**

*Kimya Epistemolojisi ve Didaktik Dönüşümün Kimya Eğitiminde Kavram Yanılgıları Bağlamında İlişkisi*




**Argümanın Açımlanması; Kavramlar, Çıkarımlar ve Ön deyiler**

Bu bölümde daha önceki bölümlerde bahsedilen argümanın ampirik ve kuramsal temelleri ışığında kimya eğitiminde kimyasal bilginin basitleştirilmesini yönlendiren iki ana süreç örneklendirilecektir. Ardından kimya eğitimine yönelik çıkarımlara/ön deyilere yer verilecektir.

**Modellerin İdealleştirilmesi**

Kimya eğitiminde üçlü ilişkinin (Johnstone,1993), özellikle makro ve mikro arasındaki ilişkinin, sağlıklı bir şekilde kurulması gündemde olan bir sorun olarak görülmektedir (Gilbert ve Treagust, 2009; Sarıtaş, vd., 2021). Başka bir ifade ile diğer taneciklerden yalıtılmış bir biçimde bir tanecik hakkında sınıf ortamındaki bir açıklamanın, taneciklerinin belirlenime çok açık olmayan (Luisi, 2002; Nevman, 2013) ilişkilerinden doğan makro yapı özelliklerini ifade etmede yeterli olmadığı açıktır. Nitekim kimya eğitiminde kavram yanılgılarını özellikle kimyasal yapı ve bağlanma gibi sub-mikro boyuta ilişkin alt kavramlara yönelik yanılgılar temellendirmektedir. Bu yanılgıların ise model ve modelleme süreci ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Erduran vd., 2007; Moran, 2006; Tsaparlis, vd., 2018). Bu, beklenmeyen bir durum

değildir, nitekim modelleme, kaçınılmaz olarak kompleks olmayan daha basit gösterimi esas alır ve tanecikler ancak belli bir sayıda modellenebilir. Öğrencilerin; (1) yığınsal nitelikleri taneciklere atfetmeleri, (2) öğretimde kullanılan tanecik modellerini taneciklerin gerçekliğinin replikaları gibi anlamaları (Erduran 2005; Pallester Pérez vd., 2017) ve semiyotik açıdan taneciklere ve yığınlara gönderme yapan sembolik unsurları belli bir seviyede (örneğin makroyu tanımlayan söylemlerinde) özdeş olarak kullanmaları (Sarıtaş ve Tufan 2012) gibi bulgular, deneyimlenen yığınsal gerçekliği, idealleştirilmiş tanecik imajları ve modelleri temelinde anlaşıldığını veya bu ideallere yaklaştırılarak anlaşıldığını göstermektedir. Başka bir ifade ile bu durum şu şekilde değerlendirilebilir: öğrenciler kimyada kullanılan ve çoğu kez taneciklere ait ideal modeller ile yığını anlamak durumunda kalmakta, yığınları gerçekliğin bir kopyası olarak düşündükleri ideal tanecik modellerinin (Justi ve Gilbert, 2003) yığınları olarak görmektedir. Bu durumda, her taneciğin modelini diğer modelden bağımsız olarak düşünmekle ve maddenin bir tür basit davranışlar gösteren taneciklerinin bir yığını gibi algılayarak, taneciklerin özelliklerinin yığına olduğu gibi yansıdığını düşünmeleri çıkarsanabilir. Öğrencilerin öğrenme sonucunda oluşturdukları zihinsel modellerin bilimsel modellere yakın ve uyumlu olması fen eğitiminin temel amaçlarından birisidir, çünkü fen öğrenmede kavramsallaştırmanın niteliğini olgu veya olayın modellenme süreci belirler (Gilbert ve Boulter, 1998). Bu bakımdan öğretim sürecinde didaktik kaygılarla yapılan ideal modelleme genelde fen öğretimi olmak üzere kimya öğretiminin doğasına uygun değildir.

**Kimyasal Bazı Bilgilerin İdealleştirilmesi**

Kimyada genelleme, yasa, prensip ve gösterim olarak nitelenen birçok farklı bilgi türü kullanılmaktadır. Öğrencilerin kimya yasaları, prensipleri ve gösterimleri hakkındaki anlayışlarına yönelik bilimsel bulgular, bu bilgi türlerinin de modeller gibi basitleştirildiğini göstermektedir. Örneğin öğrencilerin periyodik sistemin yasalardan oluşan bir sistem, periyodik eğilimleri ifade eden önermeleri de yasalar olarak düşünmeleri ve bunlardan formal tümdengelimsel/tümevarımsal çıkarımlar yapmaları öğretmenlerin sınıf içi bilimsel söylemlerini yapılandırma şekillerinden kaynaklanmaktadır (Sarıtaş ve Tufan, 2019; 2013, Sarıtaş, 2012). Benzer şekilde öğrencilerin, (1) oktet kuralının özellikle bileşiklerde kararlılığının açıklayıcı basit bir apriori çerçeve olarak kullanmaları (Tsaparlis, vd. 2018), (2) olgusal fenomenleri kavramsallaştırmak yerine ideal nesneler olarak sayılara dayalı algoritmik hesaplamaları yapmaya eğilim göstermeleri (Furió-Más vd., 2005; Salta ve Tzougraki, 201), (3) asitliği, maddenin saf halinin kendinde bir özelliği olarak düşünmeleri ve asitliğin bir sistem içeresinde bütüncül olarak anlamlı olduğunu kavramakta zorlanmaları (Tümay, 2016a), (4) bir kimyasal fenomene ilişkin açıklamalarında bir çok faktör tarafından belirlenen neden-

sel mekanizmaları fark etmeden kendi sezgisel çıkarımlarını kullanmaları (Talanquer, 2013), kimyasal bilgilerin düşünsel ve işlemsel olarak idealleştirildiğini göstermektedir. Kimyasal bilginin bağıl, sistemli ve bir bütün içinde anlamlandırılması gereken kavramlara dayanması ve kimyacıların, bu bilgilere dayalı düşünme şekillerinin, matematikte olduğu gibi bir kesinlik içermeyen çıkarımlar ürettiği düşünüldüğünde; kimyasal bilginin yalıtılmış, tek yönlü nedensellikle ve genel geçer yasalar gibi matematiksel mantık ile kullanılmasının önündeki engellerdir (Sarıtaş, 2013b). Bu kapsamda bu bilgilerin idealleştirilerek dönüştürülmesi kimyasal bilginin doğasına uygun öğrenilmesini mümkün kılmamaktadır.

**Ön deyiler/Çıkarımlar**

İdealleştirme ve bağlamında yaklaştırmalar ile didaktik dönüştürülerek sadeleştirilen veya basitleştirilen kimyasal bilginin kimya eğitimi açsından kavram yanılgıları da dahil olmak üzere aşağıda verilen bazı sorunlu durumların oluşmasına neden olması mümkündür:

- Kimyasal özelliğin bağıl ve bağlamsal niteliğinin (sistemli-holistik) ele alınmadığı bir öğretimde, öğrencilerin kimya eğitimcilerinin önceden belirlenmiş faktörleri ve ilkeleri her durumda geçerli olan kesin kurallar olarak değil buluşsal yöntemler olarak görmelerini (Taber, 2009), sağlayan epistemik bir anlayışın geliştirilmesi zordur. Bu nedenle öğrencilerin kimyayı *anlaşılması zor istisnalar bilimi* olarak görmeleri olasıdır.
- Parça-bütün ilişkisinin kimyasal mantığı üzerine odaklanmamış bir öğretimde öğrencilerin, atomun molekülle ilişkisini, bağ kavramını ve tanecik-yığın ilişkini anlamlandırması zor olabilir (Pallester Pérez vd., 2017). Bu nedenle öğrencilerde *bileşik-molekül özdeşliğini* yansıtan bir kavram yanılgısı ile karşılaşmak sürpriz olmaz.
- Kimyada temsillerin (gösterimler, sembolik unsurlar ve görsel modellerin vb.) dolaylı ve idealleştirilmiş bir şekilde maddeyi ima ettiğine yönelik pragmatik amacın farkında olunmadığı bir öğretimde, öğrencilerde *rezonans hibritlerinin birbirine dönüşen iki farklı moleküler yapı* gibi anlaşılması olasıdır (Şendur vd., 2020).
- Kimyasal yasaların hipotetik niteliğinin ve diğer bilimlerdeki yasalardan farkının açıkça vurgulanmadığı ve örneklendirilmediği bir kimya dersinde, *kimyasal yasalar kendine has apriori bilgiler gibi formel bir mantığın öncülleri* olarak kullanılabilir (Sarıtaş, 2012). Bu ise *kimyanın matematikleşmesi* anlamına gelebilir.

- Kimyada ideal modellerin (ideal gaz, ideal çözelti, saf madde vb.) epistemik mahiyetine ilişkin bir farkındalığın amaçlanmadığı bir kimya öğretimi sonucunda, *"gerçek gazların ideal gibi davranması" bilgisi sorgulanmayan bir varsayım olarak* öğrencilerin muhakeme süreçlerine yön verebilir (Papuçcu, 2016). Bu durum söz konusu *ideal bilginin gerçekliğe yaklaştırılarak* olumlu bir yönde transfer edilmesine engel olabilir.
- Kendilerini ifade eden sembolik unsurlarla element ve bileşiklerin özdeşleştirilmesi ve sembolik unsurların Platon felsefesindeki ideal matematik nesnelerde olduğu gibi meta-sembollerle (X veya $XY_2$) ifade edilmesinin oluşturduğu bilinç altı, kimyayı ana konusu olan *maddi duyu nesnelerinden uzak, hayatla ilişkilendirilemeyen* (Sarıtaş ve Tufan, 2012b) bir ders olarak görme eğilimini tetikleyebilir.

## Tartışma ve Sonuç

İdealleştirmeler ve yaklaştırmalar ile kimyasal bilginin basitleştirilmesi, bunlar aracılığı ile bilginin rasyonel üretimi, bir ortamda sunulması ve ifade edilmesine yönelik felsefi kaygılar ile öğretim ortamındaki didaktik dönüşümün bilginin basitleştirilmesi eğilimi bir çelişki oluşturmaktadır. Oysa kimyasal bilginin öğretim ortamında bilimselliğini koruyarak açıklanması, sunulması ve öğrencilerin kimyasal bilgiyi rasyonel olarak üretmesi ya da yapılandırması, bir kimya sınıfında amaçlanan süreçlerdir. Bu nedenle kimya felsefesinin belirlemelerine uygun bir bilginin sınıfta kullanılması didaktik dönüşümün kimya eğitimi açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Kimyasal bilginin idealleştirme ve yaklaştırma şeklinde didaktik amaçla basitleştirilmesi, kimya felsefesi penceresinden hem kimyanın bilgisel niteliğine uygun olmayan epistemik indirgemecilik yapılması hem de kimya eğitimi açısından kimyasal bilginin deforme olması gibi istenmeyen bir durumu tasvir etmektedir. Bu nedenle kimya öğretmenlerinin kimyada kullanılan ideal bilgi ve modeller ile bunların doğasına yönelik epistemik farkındalıklarının olması gerekir. Bu farkındalık, kimyacıların da bilimsel bilgi üretiminde kullandıkları indirgeme araçlarının pragmatik mahiyetini bilmelerine dayanır. Bu ise daha gerçekçi ve makul bir didaktik dönüşümü mümkün kılabilir. *Epistemik farkındalık;* söylemlerde kullanılan bilginin mahiyetinin didaktik dönüştürücüler tarafından bilinmesini gerektirir. Didaktik dönüşüm esasen bilginin mahiyetini de öncelemektedir. Bu nedenle daha önce vurgulandığı üzere epistemolojik bir soruşturma gerektiren didaktik dönüşümde bilginin bilimsel niteliğinin korunmasının yollarının aranması ve öğretim ortamındaki bilgiye (iç didaktik dönüşüm) odaklanılması gereklidir (Bosch ve Gascón, 2006). Ayrıca bu farkındalığın öğretim sürecine yansıtılması için; sunulan bilgilerin geçerlik koşullarına, sınırlılıklarına ve basitleştirmenin gerekçesine, kısaca bilimsel bilginin

epistemoloji niteliğine yer verilmelidir. Bilimsel alan bilgisinin bir tür tranformasyonu ve translokasyonu anlamına gelen didaktik dönüşüm kaçınılmaz olarak gerekli görülebilir, ama bir açıdan sorunludur ve gözetim altında tutulmalıdır (Brousseau, 2002), çünkü herhangi bir bilgi dönüşümü aşırı basitleştirmeler veya hatta hatalar getirme riski taşımaktadır (Achiam, 2014).

Kavram yanılgılarının sürgit bir sorun olarak kimya eğitiminde devam etmesi birçok araştırmacının onlarla ilgili çalışmaları eleştirmesine neden olmuştur. Kavram yanılgılarını tespit edip listelemek yerine kavram yanılgılarının ve bağlamında öğrenme güçlüklerinin temel nedenlerini belirlenmesi ve onların giderilmesi için gereken didaktik yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından birçok kez vurgulanmıştır (Mulford ve Robinson, 2002; Taber, 2000; Talanquer, 2006; Tümay, 2016). Kavram yanılgılarının olası nedenlerine yönelik çıkarımlarda ise neredeyse alanyazın tarihi boyunca onların giderilmesi için belirli görüşlerin (ör. öğrenci ön bilgileri, günlük deneyimler vb.) sürekli ifade edildiği görülmektedir (Demircioğlu vd., 2005; Gomez-Zwiep, 2008; Goris ve Dyrenfurth, 2010; Kallia ve Sentance, 2019; Hin ve Riddle, 2023; Palisoa, vd., 2023; Sanger ve Greenbowe, 1999; Schmidt, 1991; Schmidt vd., 2003). Buna rağmen kavram yanılgıları güncelliğini korumakta ve tespit etme çalışmaları devam etmektedir (Barke ve Buechter, 2023; Hin ve Riddle, 2023; Kareti ve Howitz, 2023; Palisoa, vd., 2023). Bu durum kavram yanılgılarına ilişkin şimdiye kadar yapılan didaktik önerilerin yeterince açıklayıcı olmadığını göstermektedir. Bu konuda kimya eğitiminin farklı bir bakış açısına ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Oysa kimya eğitiminde konu ile ilgili yürütülmüş birçok araştırma didaktik dönüşün teorisinin önerdiği kuramsal mercek ile incelendiğinde farklı resimler karşımıza çıkmaktadır. Birçok araştırmacının öğrencilerdeki öğrenme güçlükleri ve bağlamında sıkça karşılaşılan kavram yanılgılarına ilişkin bulgularının ve çıkarımlarının esasen sorunlu didaktik dönüşümü, özellikle basitleştirmeye dayalı didaktik dönüşümü, *farkında olmadan*, vurgulamaktadır. Bu çalışmada ortaya konulan argüman ise öğrenme güçlüğü ve kavram yanılgılarının ortaya çıkma biçimi, olası nedenlerine açık, somut bir belirlenim çerçevesi ve kavram yanılgılarının giderilmesi için yeni bir bakış açısı önermektedir. Ayrıca argüman, kavramsal öğrenme ile ilgili sorunu, kimyasal bilginin kendine has niteliği ile ilişkilendiren birçok çalışmanın çıkarımlarının (Erduran 2005, 2007; Kaya ve Erduran 2013; Tümay, 2016a, 2016b) daha somut ve işlevsel hale getirilmesine kapı açacak bir zemin olarak *"kimyasal bilgiye uygun bir didaktik dönüşüm"* yaklaşımına dikkat çekmektedir. Bu çerçevede argüman söz konusu çalışmalarda önerilen *öğrenilen bilginin kimyasal bilgiye uyumu* hedefi için yerleşik bir teorinin kimya eğitiminde yeniden ele alınması noktasında açık bir hedef koymak-

tadır. Ayrıca, kimyasal bilgiye uygun bir didaktik dönüşüm ile söz konusu sorunların üzerinde tartışılacağı, yeni somut önerilerin sunulacağı ve daha önce verilmiş olsa bile çözüm önerilerinin üzerinde yapılandırılacağı bir zemin sunmaktadır.

## Kaynakça

Achiam, M. (2014). Didactic transposition: From theoretical notion to research programme. *Paper presented at the biannual ESERA (European Science Education Research Association) doctoral summer school*, August 25-29 in Cappadocia, Turkey.

Allen, R. T. (2020). Reductionism in education. *Paideusis, 5*(1), 20–35. https://doi.org/10.7202/1073354ar

Arsac, G., Tiberghien, A., and Develay, M. (1989). La transposition didactique en mathématiques, In Irem Et Lırdıs de Lyon (eds*.), La transposition didactique en mathématiques, en physique et biologie,* (pp. 3-36). Lyon

Arslan, A. (2014). *Felsefeye giriş* (21. Baskı). Adres Yayınları.

Astolfi, J. P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., and Toussaint, J. (1998). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies.* De Boeck Université.

Banegas, D. L. (2014). Democratizing didactic transposition: Negotiations between learners and their teacher in a secondary school. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 7* (2), 1–26. https://doi.org/10.5294/laclil.2014.7.2.1

Barke, H. D., and Buechter, J. (2023). Laboratory jargon and misconceptions in Chemistry an empirical study. *ASEAN Journal of Science and Engineering Education, 3* (1), 65–70.

Bergsten, C., Jablonka, E., and Klisinska, A. (2010). A remark on didactic transposition theory. In C. Bergsten, E. Jablonka, and T. Wedege (Eds.), *Mathematics and mathematics education: Cultural and social dimensions* (pp. 58-68). (Skrifter från Svensk förening för matematikdidaktisk forskning). Svensk förening för matematikdidaktisk forskning, SMDF.

Bosch, M., and Gascón, J. (2006). Twenty-five years of didactic transposition. *ICMI Bulletin, 58*, 51–65.

Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics*. Kluwer Academic Publishers.

Canpolat, N., Pınarbaşı, T. ve Sözbilir, M. (2003). Kimya öğretmen adaylarının kovalent bağ ve molekül yapıları ile ilgili kavram yanılgıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(25), 66-72.

Cartwright, N. (1989). *Nature's capacities and their measurement*. Oxford University Press.

Cevizci, A. (2011). *Felsefe sözlüğü.* Say Yayınları.

Chevallard, Y., and Joshua, M. A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: La notion de distance. *Recherche en Didactique des Mathématiques, 3* (2), 157–239.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique.* Du savoir savant au savoir enseigné (2ème édition). La Pensée Sauvage Ed.

Chevallard, Y. (1992). Fundamental concepts in didactics: Perspectives provided by an anthropological approach. In R. Douady and A. Mercier (Eds.), *Research in didactique of mathematics, selected papers* (pp. 131–167). La Pensée Sauvage.

Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques 12* (2.3), 221-270.

Coştu, B., Karataş, F. Ö. ve Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (14), 33–48.

DeFever, R. S., Bruce, H., and Bhattacharyya, G. (2015). Mental rolodexing: Senior chemistry majors' understanding of chemical and physical properties. *Journal of Chemical Education, 92* (3), 415–426. https://doi.org/10.1021/ed500360g

Dowling, P. (2020). Recontextualization in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 717–721). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_133

Erduran, S. (2005). Applying the philosophical concept of reduction to the chemistry of water: Implications for chemical education. *Science & Education, 14* (2), 161–171. https://doi.org/10.1007/s11191-005-0687-7

Erduran, S. (2007). Breaking the law: Promoting domain-specificity in chemical education in the context of arguing about the periodic law. *Foundations of Chemistry, 9* (3), 247–263. https://doi.org/10.1007/s10698-007-9036-z

Erduran, S., and Scerri, E. (2002). The nature of chemical knowledge and chemical education. In J. Gilbert, O. de Jong, R. Justi, D. Treagust, D., and J. van Driel (Eds.), *Chemical education: towards research-based practice* (pp.7-27). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47977-X_1

Erduran, S., Aduriz, A. B., and Naaman, R. M. (2007). Developing epistemologically empowered teachers: Examining the role of philosophy of chemistry in teacher education. *Science & Education, 16* (9-10), 975–989. https://doi.org/10.1007/s11191-006-9072-4

Furió-Más, C., Calatayud, M. L., Guisasola, J., and Furió-Gómez, C. (2005). How are the concepts and theories of acid–base reactions presented? Chemistry in textbooks and as presented by teachers. *International Journal of Science Education, 27* (11), 1337–1358. https://doi.org/10.1080/09500690500102896

Gilbert, J. K., and Treagust, D. F. (2009). Introduction: Macro, sub-micro and symbolic representations and the relationship between them: Key models in chemical education. In Gilbert, J. K., and Treagust, D. F (Eds.), *Multiple representations in chemical education, models and modeling in science education* (pp.1-8). Springer

Hazzan, O., Dubinsky, Y., and Meerbaum-Salant, O. (2010). Didactic transposition in computer science education. *ACM Inroads, 1* (4), 33–37. https://doi.org/10.1145/1869746.1869759

Hendry, R. F. (2011). *The metaphysics of chemistry.* Oxford University Press.

Hendry, R. F. (2012). Reduction, emergence and physicalism. In D. M. Gabbay, P. Thagard, and J. Woods. (Gen. Eds.), R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol. Eds.). *Handbook of the philosophy of science, philosophy of chemistry* (V.6), (pp.367-386). Amsterdam: North Holland- Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-51675-6.50027-X

Hendry, R. F., Needham, P., and Woody, A. I. (2012). Philosophy of chemistry. In D. M. Gabbay, P. Thagard, and John Woods. (Gen. Eds.). R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol.Eds.). *Handbook of the philosophy of science* (pp.3-18). Amsterdam: North Holland- Elsevier.

Hin, S. L. F., and Riddle, H. (2023). Students' Misconceptions in Chemical Equilibria and Suggestions for Improved Instruction. *New Directions in the Teaching of Natural Sciences, 18* (1). https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/new-directions/article/view/3900

Johnaert, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique.* Edition De Boeck Université.

Johnstone, A. H. (1993). The development of chemistry teaching: A changing response to changing demand. *Journal of Chemical Education, 70*, 701–705. https://doi.org/10.1021/ed070p701

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématique? In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). De Bœck.

Justi, R. S., and Gilbert, J. K. (2003). Teachers' views on the nature of models. *International Journal of Science Education, 25* (11), 1369–1386. https://doi.org/10.1080/0950069032000070324

Kareti, M. S., and Howitz, W. J. (2023). A Thin Layer Chromatography Prelaboratory Activity Using a 3D-Printed Model to Address Student Misconceptions about Polarity and Intermolecular Forces. *Journal of Chemical Education*, 100, 1392−1397 https://pubs.acs.org/doi/full/10.1021/acs.jchemed.2c01142

Kaya, E., and Erduran, S. (2013). Integrating epistemological perspectives on chemistry in chemical education: The case of concept duality, chemical language, and structural explanations. *Science and Education, 22*, 1741–1755. https://doi.org/10.1007/s11191-011-9399-3

Kaya, G., and Ergun, M. (2012). An investigation of the particulate nature of matter unit according to didactic transposition theory. *Elementary Education Online, 11* (4), 1101-1120. http://ilkogretim-online.org.tr

Kikas, E. (2004). Teachers' conceptions and misconceptions concerning three natural phenomena. *Journal of Research in Science Teaching, 41* (5), 432–448. https://doi.org/10.1002/tea.20012

Kılıç, C. (2014). Platon'un metafizik terminolojisi ve mağara alegorisinin mistik temelleri. *Journal of International Social Research, 7* (34), 686–702.

Lecourt, D. (2006). *Bilim felsefesi.* (Çeviren: Işık Ergüden). Dost Kitabevi, Ankara

Levy Nahum T., Mamlok-Naaman R., Hofstein A., and Taber K., (2010), Teaching and learning the concept of chemical bonding. *Studies in Science Education, 46* (2), 179–207.

Lind, H. (1993). A note on fundamental theory and idealizations in economics and physics. *The British Journal for the Philosophy of Science, 44* (3), 493–503. https://doi.org/10.1093/bjps/44.3.493

Luisi, P. L. (2002). Emergence in chemistry: Chemistry as the embodiment of emergence. *Foundations of Chemistry, 4*, 183–200. https://doi.org/10.1023/A:1020672005348

Luxford, C. J., and Bretz, S. L. (2014). Development of the bonding representations inventory to identify student misconceptions about covalent and ionic bonding representations. *Journal of Chemical Education, 91* (3), 312–320. https://doi.org/10.1021/ed400700q

McClary, L., and Talanquer, V. (2011b). Heuristic reasoning in chemistry: Making decisions about acid strength. *International Journal of Science Education, 33* (10), 1433–1454. https://doi.org/10.1080/09500693.2010.528463

Menkhaus, T. (2013). *Eidos, Psyche und Unsterblichkeit*. De Gruyter.

Mill, J. S. (2015). *Auguste Comte and positivism*. Cambridge University Press.

Moran, M. J. (2006). Factors that influence relative acid strength in water: A simple model. *Journal of Chemical Education, 83*(5), 800–803. https://doi.org/10.1021/ed083p800

Mulford, D. R., and Robinson, W. R. (2002). An Inventory for Alternate Conceptions among First-Semester General Chemistry Students. *Journal of Chemical Education, 79* (6), 839–844. https://doi.org/10.1021/ed079p739

Needham, P. (2012). Modality, mereology and substance, In D. M. Gabbay, P. Thagard and J. Woods. (Gen. Eds.), R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol.Eds.). *Handbook of the Philosophy of Science, Philosophy of Chemistry* (V.6),(pp. 231-254). North Holland- Elsevier

Newman, M. (2013). Emergence, supervenience, and introductory chemical education. *Science & Education, 22*, 1655–1667. https://doi.org/10.1007/s11191-012-9441-0

Nola, R. (2004). Pendula, models, constructivism and reality. *Science & Education, 13* (4), 346–377. https://doi.org/10.1023/B:SCED.0000041832.90947.b1

Pabuçcu, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gaz basıncıyla ilgili bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme seviyeleri. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Egitimi, 1* (2), 1-24. https://dergipark.org.tr/en/pub/jotcsc/issue/32793/364441

Palisoa, N., Lumamuly, V. E., and Lumamuly, A. (2023, January). Advance organizer integrated conceptual change learning model to prevent potential misconceptions of high school students in chemical concept. In. *AIP Conference Proceedings*: *Vol. 2642*. No. 1 (p. 090016). AIP Publishing LLC. https://doi.org/10.1063/5.0110604

Pauling, L. (1970). *General chemistry* (3rd ed.). Dover Puplication Inc.

Paun, E. (2006). Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation,* (2), 3-13. https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003

Pekdağ, B., and Azizoğlu, N. (2013). Semantic mistakes and didactic difficulties in teaching the "amount of substance" concept: A useful model. *Chemistry Education Research and Practice, 14* (1), 117–129. https://doi.org/10.1039/C2RP20132A

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Education, 24* (3), 487–514. https://doi.org/10.7202/031969ar

Portides, D. P. (2007). The relation between idealisation and approximation in scientific model construction. *Science & Education, 16*, 699–724. https://doi.org/10.1007/s11191-006-9001-6

Salta, K., and Tzougraki, C. (2011). Conceptual *versus* algorithmic problem-solving: Focusing on problems dealing with conservation of matter in chemistry. *Research in Science Education, 41*(4), 587–609. https://doi.org/10.1007/s11165-010-9181-6

Sarıtaş, D. ve Tufan, Y. (2013a). Periyodik sistemin epistemolojik niteliğine yönelik anlayışlar. III. *Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi Kitabı.* https://turchemsoc.org/ulusal-kimya-egitimi-kongresi-bildiri-ozet-kitaplari/

Sarıtaş, D. ve Tufan, Y. (2012a). Periyodik sistemin öğretiminde epistemolojik bilgi üretme yöntemlerinden biri olan tümevarımın kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20* (1), 203–218.

Sarıtaş, D. ve Tufan, Y. (2012b). Öğrencilerin kimyasal bilgilerinin kimyasal semiyotik; sentaks ve semantik açıdan incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Turkey/Niğde

Sarıtaş, D., and Tufan, Y. (2013b). Macro and micro knowledge levels for chemistry teaching in terms of reductionism. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 165–192.

Sarıtaş, D., and Tufan, Y. (2019). How to establish periodic law and periodic system relation? Inferences in the history and philosophy of science for chemistry teaching. *Hacettepe University Journal of Education, 34*(1), 27–53. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043649

Sarıtaş, D., Özcan, H., and Adúriz-Bravo, A. (2021). Observation and inference in chemistry teaching: A model-based approach to the integration of the macro and submicro levels. *Science & Education, 30*, 1289–1314. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00216-z

Sarıtaş, D. (2012). *Periyodik sistemin öğretim sürecinde oluşan rasyonel bilginin üretimi; epistemolojisi ve metodolojisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Scerri, E. (2001). The new philosophy of chemistry and its relevance to chemical education. *Chemistry Education: Research and Practice In Europe, 2*(2), 165-170. http://www.uoi.gr/cerp/2001_May/11.html

Scerri, E. (2007). The ambiguity of reduction. [HYLE]. *International Journal for Philosophy of Chemistry, 13*(2), 67–81.

Schummer, J. (2004). Philosophie der chemie: rück- und ausblicke. Erscheint. In K. Griesar (Ed.), *Wenn der geist die materie küßt* (pp. 1–12). Harry Deutsch.

Schummer, J. (2006). The philosophy of chemistry: from infancy towards maturity. In D. Baird, E. Scerri, and L. McIntyre (Eds.), *Philosophy of chemistry: Synthesis of a new discipline* (pp. 19–43). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3261-7_2

Şen, Ş. ve Yılmaz, A. (2013). Kimya öğretmen adaylarına göre kavram yanılgılarının nedenleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (35), 59–95.

Şendur, G., Otman, T., Kafadar, F., Aktaş, E. ve Kaya, M. (2020). Modelleme Destekli TaTGA Etkinliklerinin Organik Kimya Dersindeki Etkinliğinin İncelenmesi: Rezonans Konusu. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 3(*3), 197-218. https://dergipark.org.tr/en/pub/fmgted/issue/60204/787053

Shaffer, M. (2012). *Counterfactuals and scientific realism.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137271587

Summers, M. (1992). Improving primary school teachers' understanding of science concepts theory into practice. *International Journal of Science Education, 14*, 25-40. 32.

Taber, K. S., and García-Franco, A. (2010). Learning processes in chemistry: Drawing upon cognitive resources to learn about the particulate structure of matter. *Journal of the Learning Sciences, 19* (1), 99–142. https://doi.org/10.1080/10508400903452868

Talanquer, V. (2013). In G. Tsaparlis and H. Sevian (Eds.), *How do students reason about chemical substances and reactions?* In *Concepts of matter in science education* (pp. 331–346). Springer.

Tsaparlis, G., Pappa, E. T., and Byers, B. (2018). Teaching and learning chemical bonding: Research-based evidence for misconceptions and conceptual difficulties experienced by students in upper secondary schools and the effect of an enriched text. *Chemistry Education Research and Practice, 19* (4), 1253–1269. https://doi.org/10.1039/C8RP00035B

Tümay, H. (2016a). Emergence, learning difficulties, and misconceptions in chemistry undergraduate students' conceptualizations of acid strength. *Science & Education, 25*, 21–46. https://doi.org/10.1007/s11191-015-9799-x

Tümay, H. (2016b). Reconsidering learning difficulties and misconceptions in chemistry: Emergence in chemistry and its implications for chemical education. *Chemistry Education Research and Practice, 17* (2), 229–245. https://doi.org/10.1039/C6RP00008H

Vellopoulou, A., and Ravanis, K. (2010). A methodological tool for approaching the didactic transposition of the natural sciences in kindergarten school: The case of the "states and properties of matter" in two Greek curricula. *Review of Science*. *Mathematics and ICT Education, 4*(2), 29–42.

Weisberg, M. (2006). Water is not $H_2O$. In D. Baird, E. Scerri, and L. Mclntyre (Eds.), *Philosophy of chemistry* (pp. 337–345). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3261-7_18

Weisberg, M. (2012). Chemical modeling, In D. M. Gabbay, P. Thagard and John Woods. (Gen.Eds.), R, F. Hendry, P.Needham and A.I. Woody (Vol.Eds.). *Handbook of the philosophy of science, philosophy of chemistry (*V.6), (pp.351-363). Amsterdam: North Holland- Elsevier.

Yıldırım, M. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde genetik ünitesinin bilimsel bilgilerden öğretmen bilgilerine geçişinin "didaktiksel dönüşüm teorisi" yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

# Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Matematik Akademik Başarılarını Açıklayan Öğrenci Özelliklerinin İncelenmesi*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Recep GÜR[1], Ahmet YILDIRIM[2]**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, verianalizirehberi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3686-4199.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, yildirimahmat@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-0856-9678.

Gönderilme Tarihi: 30.12.2022 Kabul Tarihi: 08.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1226647

**Atıf:** "Gür, R., ve Yıldırım, A. (2024). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) matematik akademik başarılarını açıklayan öğrenci özelliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (242), 937-968. DOI: 10.37669/milliegitim. 1226647"

***Öz***

*Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi'ne (ABİDE) ilişkin yayımlanan raporlarda genelde tekil olarak öğrenci başarısını etkileyen değişkenler ele alınmaktadır. Bu araştırmada, ABİDE 2016 uygulamasında öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen öğrenci özellikleri birlikte ele alınıp incelenmiştir. Bu bağlamda, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik alanında sahip oldukları bilgileri, gündelik yaşama ne kadar uygulayabildikleri çok yönlü incelendiğinden ve öğrencilerin akademik başarılarını açıklayan faktörler belirlendiğinden, öğrencilerin ilgili alanlardaki performanslarını artıracak öğretim programlarının oluşturulması ve öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi açısından ilgili kurumlara, araştırmacılara ve politikacılara katkıda bulunması beklenmektedir. Korelasyonel araştırma modelindeki bu araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin ABİDE 2016 matematik alt testi akademik başarılarını açıklayan öğrenci özelliklerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Sekizinci sınıf öğrenci özellikleri incelendiğinde, en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla "eğitimlerindeki hedefleri", "kardeş sayısı", "evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı", "sosyoekonomik düzey", "devamsızlık sıklığı" ve "matematik öz-yeterliği", öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı puanlarını açıklamıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe, evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı ve matematik öz-yeterlik puanları arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları artmakta iken öğrencilerin genellikle kardeş sayısı ve devamsızlık sıklığı arttıkça matematik akademik başarı puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *ABİDE, CHAID, matematik başarısı*

* Geliştirme aşamasındayken bu çalışmanın bazı kısımları, 25 Mart 2021 tarihinde ICCI-EPOK 2021 Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

# Investigation of the Student Characteristics Which Explain Monitoring and Assessment of Academic Skills (ABIDE) Maths Success

***Abstract***

*In the reports published by the Ministry of National Education (MONE) of Türkiye regarding the study "Monitoring and Assessment of Academic Skills (ABIDE)", the variables that affect student achievement are generally addressed individually. In this research, student characteristics that affect students' mathematics achievement in ABIDE 2016 administration were addressed and examined together. In this context, since this research aimed to find out the extent to which eighth grade students can apply their maths knowledge to daily life cases and the factors affecting the academic success of the students, this research is expected to contribute to the relevant institutions, researchers and politicians in terms of developing curricula that will increase the performance of students and arranging learning-teaching environments. In this study, which is a correlational research model, it was aimed to determine the student characteristics that expain the academic success of the eighth grade students in the ABIDE 2016 mathematics subtest. CHAID analysis method was used in the analysis of the data. When the eighth grade student characteristics were examined, ABIDE mathematics achievement scores were explained by the variables "educational goals", "number of siblings", "number of books excluding magazines, newspapers and textbooks at home" "socioeconomic level", "frequency of absenteeism" and "mathematics self-efficacy" respectively. It was found out that as the socioeconomic level, the number of books excluding magazines, newspapers and textbooks at home and the mathematics self-efficacy scores increase, mathematics achievement scores increase, too. However, as the number of siblings and the frequency of absenteeism increase, academic achievement scores decrease to a great degree.*

***Keywords:*** *ABIDE, CHAID analysis, maths achievement*

## Giriş

Öğrenmenin çok boyutlu doğası, öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında duyuşsal özelliklerinin de ölçülmesini gerektirmektedir. Duyuşsal ve psikomotor özelliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, durum belirleme çalışmalarında başarı testleriyle birlikte anketlerin kullanılmasını ve bu anketler yoluyla akademik başarı ile ilişkili bağlamsal faktörlerin belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Nitekim uluslararası değerlendirme çalışmalarında (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA], Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [TIMSS] vb.) bunu görmek mümkündür. Bununla birlikte ulusal bir izleme değerlendirme araştırması olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Araştırmasında da benzer durum karşımıza çıkmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, sosyal bilgiler,

matematik ve fen bilimlerinde akademik becerilerinin incelenmesi ve akademik becerilerle ilişkili bağlamsal faktörlerin (öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin) ortaya konulması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen bir izleme değerlendirme araştırmasıdır. 2016 yılında sekizinci sınıf düzeyinde ilk uygulaması yapılan ABİDE araştırmasının raporu Aralık 2017'de MEB tarafından yayımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Yıldız (1999) yaptığı araştırmada, öğrencilerin okul başarısını artırmada etkili faktörler arasında eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocukları ile iyi ilişkiler kurabilmesini ve onları güdülemesini, öğrencinin çalışabileceği evde sakin/rahat bir köşesinin bulunmasını gösterirken; temel eğitim öğrencilerinin okul başarısızlığının sosyoekonomik ve kültürel yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmiştir. Zor bir ders olarak görülen matematikte başarı ya da başarısızlık gibi faktörler öğrenme ve öğretme sürecini etkilemektedir. Bu nedenle etkili diğer faktörler (duyuşsal vb.) arasındaki ilişkinin incelenmesi ve araştırılması da bilişsel faktörler kadar önemlidir (Cantimer ve Şengül, 2020).

Öğrencilerin matematik başarılarıyla ilişkili faktörlere/öğrenci özelliklerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, Karabay (2013) öğrencilerin kendilerine ait odalarının olmasının, evde bir bilgisayar bulunmasının ve evlerindeki kitap sayısının PISA matematik başarısını üç farklı döngüde de (2003, 2006, 2009) anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Bozkurt (2012) ise matematiğe yönelik kaygının öğrencilerin matematik başarısı ile negatif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Bununla birlikte matematik başarısının matematik dersini sevip sevmeme, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

You, Kim, Lim ve Dang (2021) tarafından yapılan çalışmada matematiğe yönelik ilgi, matematik kaygısı, matematik öz-yeterlik algısı, matematik öz-benlik algısı ve ders saatleri dışında matematik çalışma biçiminde tanımlanan değişkenlerin matematik başarısının %39'unu açıkladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu değişkenler arasında matematik öz-yeterlik algısı değişkeni, matematik başarısı üzerinde en fazla etkiye sahip değişkendir. Al-Agili, Mamat, Abdullah ve Maad (2012) ise ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve matematik kaygısının matematik başarısını güçlü bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gün ve Erdem (2014) matematik başarısını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, baba eğitim düzeyi, öğrencilere sağlanan eğitim kaynağı/desteği, derse ve öğretmene yönelik tutum değişkenlerinin öğrencilerin matematik başarısını etkileyen en güçlü faktörler olduğu sonucuna erişmişlerdir. Ayebale,

Habaasa ve Tweheyo (2020), 26 çalışmayı inceledikleri alan yazın taramasına dayalı çalışmalarında öğrenci özelliklerinden; matematiğe yönelik tutumun tutarlı bir şekilde bütün çalışmalarda öğrencilerin matematik başarısını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tomul, Önder ve Taşlıdere (2021) öğrenci, aile ve okul özelliklerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki göreli etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrenci özelliklerinin öğrenci başarısındaki varyansın en büyük miktarını açıkladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Öğrenci özelliklerinden de matematiğe yönelik öz-güven değişkeni, matematik başarısı üzerindeki en etkili değişken olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin önceki yıllara ait matematik ders başarısı, okula devam, anne ve babanın eğitim düzeyi ve meslekleri değişkenlerinin ise açıklanan varyansa daha az katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlığın nedenlerinin araştırıldığı çalışmada (Suan, 2018) öğrenci özelliklerinden; çalışma alışkanlığı, zaman yönetimi ve matematik dersine yönelik tutum değişkenlerinin öğrencilerin başarısızlığının temel nedenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABİDE'ye yönelik yayımlanan rapor incelendiğinde ise, öğrenci başarısıyla ilişkili değişkenlerin genelde tekil olarak ele alındığı görülmektedir. Bir başka deyişle bağımsız değişken olarak ele alınan değişkenlerin her birinin, öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisi bireysel olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bütüncül bir biçimde ele alınabilmesi için bilişsel özelliklere ek olarak bilişsel olmayan özelliklerin de analizlere dâhil edilmesi gerekmektedir. Çünkü bilişsel olmayan özellikler (örneğin duyuşsal özellikler) öğrenci başarısı ile çok güçlü bir ilişki göstermekte olup bunlar okul yaşantısının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Bozkurt, 2012; Suan, 2018). Duyuşsal özelliklerden etkilenip ortaya çıkan başarı yeni başarılara; başarısızlık da yeni başarısızlıklara yol açabilir. Ayrıca matematik başarısını yordayan değişkenlerin ele alındığı çalışmalardan (Gün ve Erdem, 2014; Karabay, 2013; Suan, 2018) farklı olarak mevcut çalışmada öğrencilerin matematik başarısını yordayan değişkenler çok değişkenli bir biçimde ele alınmakta ve öğrenci başarısı ile ilişkili olabilecek bilişsel olmayan değişkenler de analize dâhil edilmektedir. Buna ek olarak mevcut çalışmada öğretmen yapımı sınıf içi başarı testlerinden veya uluslararası izleme değerlendirme çalışmalarından elde edilen verilerden ziyade geniş ölçekli ulusal bir izleme değerlendirme çalışması olan ABİDE'den elde edilen veriler üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Yukarıda özetlenen çalışmalardan bu yönleriyle farklı olduğu düşünüldüğü için bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada, ABİDE 2016 uygulamasında öğrencilerin matematik başarılarını açıklayan öğrenci özelliklerinin birlikte ele alınması planlanmıştır. Bu bağlamda, sekizinci

sınıf öğrencilerinin matematik alanında sahip oldukları bilgileri gündelik yaşama ne kadar uygulayabildikleri çok yönlü incelendiğinden ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler belirlendiğinden, öğrencilerin ilgili alanlardaki performanslarını artıracak öğretim programlarının oluşturulması ve öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi açısından ilgili kurumlara, araştırmacılara ve politikacılara katkıda bulunması beklenmektedir. Sonuç olarak, ilgili araştırmanın genel amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin ABİDE 2016 matematik alt testi akademik başarılarını açıklayan öğrenci özelliklerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını en iyi açıklayan değişken hangisidir?
2. Öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan öğrenci özellikleri sırasıyla nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Sekizinci sınıf öğrencilerinin ABİDE 2016 uygulamasında matematik alt testi akademik başarılarını açıklayan öğrenci özelliklerinin saptanmasının amaçlandığı bu araştırma nicel bir araştırma olup korelasyonel araştırma modelinde bir çalışmadır. Korelasyonel araştırma modeli, birçok değişken arasında ilişki bulunup bulunmadığı varsa ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016'da 8. sınıf düzeyinde ABİDE'ye katılan 34658 öğrenci oluşturmakta iken örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 5000 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin evreni temsil etmesi için gerekli büyüklük, d=0.03 ve %99 güven aralığında 1755 olarak hesaplanmıştır (Neuman, 2014). Araştırma için kullanılan örneklem büyüklüğünün (5000), hesaplanan örneklem büyüklüğünün (*1755*) üstünde olması, örneklemin evreni temsil ettiğine kanıt sunmaktadır.

### Veriler

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE-8) 2016 uygulamasına ilişkin hazır dokümanlarda yer alan veriler, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Veri Analizi İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı'nın 6 Mart 2018 tarihli ve 57750415-605.01-E.4788297 sayılı (Ek 1.) izin

yazısı doğrultusunda elde edilmiştir. Bu çalışmada, MEB tarafından gerçekleştirilen ABİDE araştırmasına ait hazır dokümanlarda yer alan veriler üzerinden analizler gerçekleştirildiğinden etik kurul izni gerekmemektedir. Bu çalışmada yordanan değişken olarak matematik akademik başarı puanları alınmıştır. Analize dâhil edilen yordayıcı değişkenler ise öğrencilerin kardeş sayısı, oturdukları evin kime ait olduğu, kendisine ait çalışma masasının olup olmadığı, eğitimindeki hedefleri, devamsızlık sıklığı, kahvaltı yapma alışkanlığı, evdeki kitap sayısı, matematik öz-yeterliği, matematik dersine verilen değer (dersin gündelik yaşamda önemli olduğuna ilişkin inanç), matematik sevgisi, aile baskısı, aile ilgisi, akran zorbalığına maruz kalma, okula yönelik tutum ve sosyoekonomik düzeydir. Araştırma sonucunda manidar bulunan yordayıcı değişken olarak ise öğrencilerin "eğitimlerindeki hedefleri", "kardeş sayısı", "evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı", "sosyoekonomik düzey", "devamsızlık sıklığı" ve "matematik öz-yeterliği" değişkenleridir. Yordanan değişken olarak analize alınan "matematik öz-yeterliği" ve sosyoekonomik düzey" değişkenleri için, ABİDE araştırması kapsamında kullanılan öğrenci anketlerinde yer alan ilgili maddelerden yola çıkılarak matematik öz-yeterliği ve sosyoekonomik düzey indisleri oluşturulmuştur.

**Verilerin Analizi**

Araştırma soruları çerçevesinde toplanan verilerin analizinde CHAID analizi yöntemi kullanılmıştır. CHAID, birden fazla yordayıcı değişken ile bir yordanan değişken arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik kullanılan açıklayıcı bir yöntemdir (Diepen ve Franses, 2006). CHAID analizinde, yordanan değişkeni en iyi yordayan değişken seçilerek, seçilen ilgili yordayıcı değişkene göre daha fazla alt gruplar oluşturmak adına tüm anlamlı yordayıcı değişkenler karşılaştılarak analize devam edilmektedir (Kass, 1980). CHAID analizi, değişkenler arasındaki karmaşık yapıda ilişki var ise veride gizli olan bu ilişkiyi özetleyici şekilde ağaç diyagramları ile ortaya koymaktadır (Hoare, 2004; Yağız, 2003). Kategorik ve sürekli veriler, aynı anda modele alınabildiğinden, CHAID analizi, yarı parametrik özellik taşımaktadır (Doğan ve Özdamar, 2003). Araştırma kapsamında verileri temizleme sürecinde, kayıp veriler ve uç değerlerden arındırıldıktan sonra basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın yürütüldüğü veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır. Tek değişkenli uç değere ilişkin z puanları $\pm$ 4 aralığında olduğu için tek değişkenli uç değere, Mahalanobis katsayıları hesaplandığında ise çok değişkenli uç değere rastlanmadığı saptanmıştır. Tolerans değerleri (.534 ile .926 arasında) ise .10'dan büyük; VIF değerleri (1.080 ile 2.064 arasında) 10'dan küçük, koşul indeksi (CI) değerleri (1.00 ile 2.727 arasında) 30'dan küçük olduğu için çoklu bağlantı problemine rastlanmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca, CHAID analizi

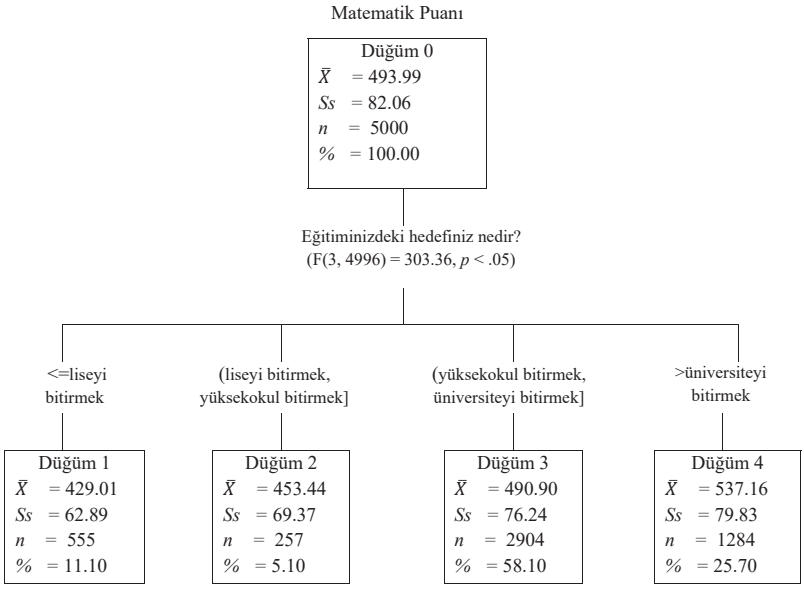
ile model oluşturulurken, güçlü bir iterasyon algoritması ile kararlı alt düğümler (node) oluşturulduğundan parametrik test varsayımlarını gerektirmediği belirtilmektedir (Horner, Fireman ve Wang, 2010; Kayri ve Boysan, 2007; Özdamar, 2013). Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında hem kategorik hem de sürekli veriler aynı anda modele alındığından parametrik test varsayımları (homojenlik, normallik vb.) gerektirmediği için değişkenler arasındaki karmaşık yapıda ilişkiyi özetleyici şekilde ortaya koyabilmek adına CHAID analizi kullanılmasına karar verilmiştir.

## Bulgular

Öğrencilerin ABİDE 2016 matematik akademik başarılarını açıklayan öğrenci özelliklerini saptamak amacıyla yapılan CHAID analizi sonucundaki başlangıç düğümü Şekil 1'de verilmiştir.

**Şekil 1**

*Başlangıç Düğümü (Düğüm [Node] 0)*



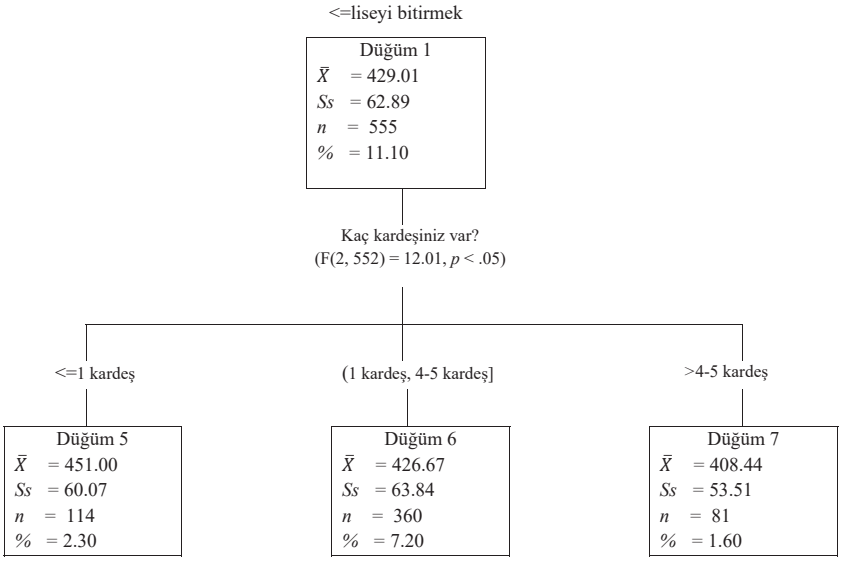

Araştırmaya katılan 5000 öğrencinin ABİDE matematik $\overline{X}$ = 493.99 bulunmuştur. Öğrencilerin ABİDE matematik puanlarını ilk sırada açıklayan değişkenin "Eğitimlerindeki hedefleri" [F(3, 4996) = 303.36; p< .05] olduğu görülmüştür. Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirten öğrenciler, Düğüm 1'de yer almakta ve matematik akademik başarı $\overline{X}$ = 429.01 bulunmuştur. Bu düğümde yer alan öğrenciler, bütün verinin %11.10'unu (n=555 öğrenci) oluşturmaktadır. Eğitimlerindeki hedefle-

rinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade eden öğrenciler Düğüm 2'de yer almakta ve matematik akademik başarı $\overline{X}$ = 453.44 bulunmuştur. Bu düğümde yer alan öğrenciler, bütün verinin %5.10'unu (n=257 öğrenci) oluşturmaktadır Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirten öğrenciler, Düğüm 3'te toplanmakta ve matematik akademik başarı ortalama puanları 490.90 bulunmuştur. Bu düğümde yer alan öğrenciler, bütün verinin %58.10'unu (n=2904 öğrenci) oluşturmaktadır. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksek lisans ya da doktorayı bitirmek olduğunu ifade eden öğrencilerin Düğüm 4'te toplanmakta ve matematik akademik başarı ortalama puanları 537.16 bulunmuştur. Bu düğümde yer alan öğrenciler, bütün verinin %25.70'ini (n=1284 öğrenci) oluşturmaktadır.

Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin CHAID analizi sonucundaki ayrımı bir başka ifadeyle Birinci Düğüm Şekil 2'de verilmiştir.

**Şekil 2**

*Birinci Düğüm (Düğüm 1)*

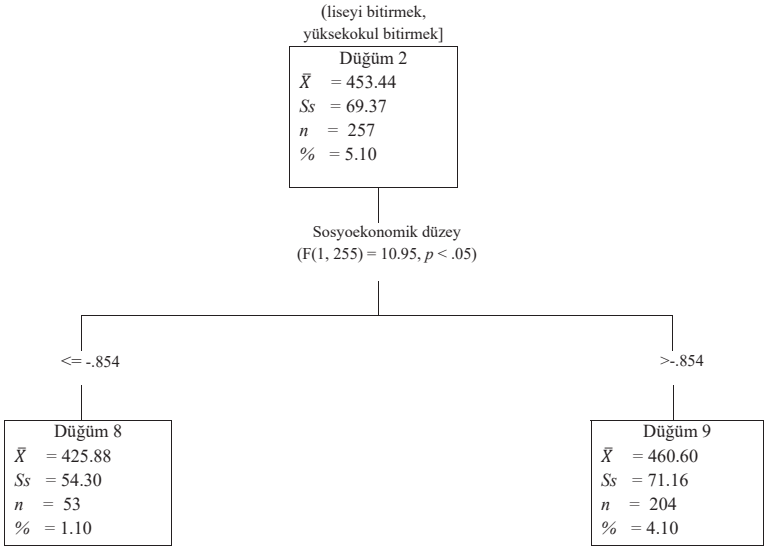


Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "Kardeş Sayısı" [F(2, 552) = 12.011; p < .05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerden tek kardeşi olanların veya hiç kardeşi olmayanların Düğüm 5'te, 5 ve altında kardeşi olanların Düğüm 6'da, 6 ve üzeri kardeşi olanların Düğüm 7'de toplandığı görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerden tek kardeşi olanların veya hiç kardeşi olmayanların, toplam öğrencilerin %2.30'unu (n=114), 5 ve altında kardeşi olanların toplam öğrencilerin %7.20'sini (n=360) 6 ve üzeri kardeşi olanların toplam öğrencilerin %1.6'sını (n=81) oluşturdukları görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı ortalama puanları en yüksekten en düşüğe doğru tek kardeşi olanların veya hiç kardeşi olmayanlar ($\overline{x}$ = 451), 5 ve altında kardeşi olanlar ($\overline{x}$ = 426.67), 6 ve üzeri kardeşi olanlar ($\overline{x}$ = 408.44) şeklinde sıralanmaktadır. Dolayısıyla eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle Düğüm 2'ye Şekil 3'te yer verilmiştir.

**Şekil 3**

*İkinci Düğüm (Düğüm 2)*

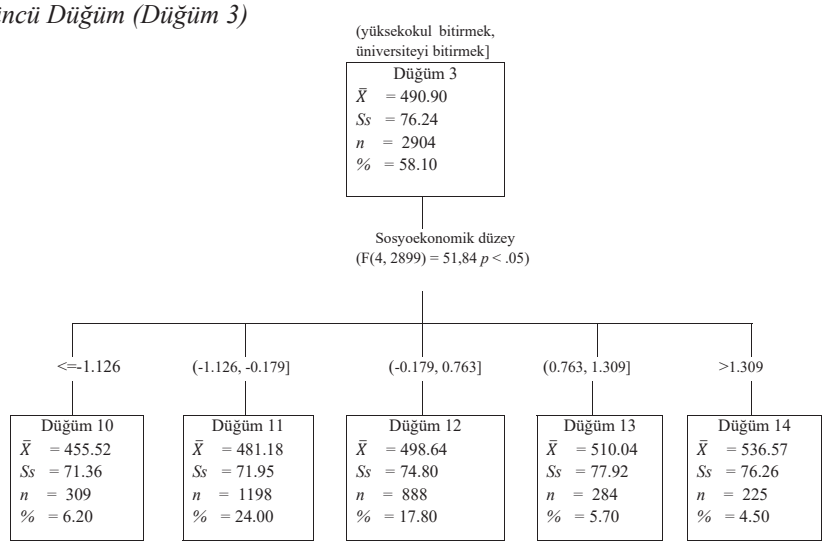


Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "Sosyoekonomik Düzey" [F(1, 255) = 10.95; p <.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili kurum tarafından "Sosyoekonomik Düzey İndisi oluşturulurken "evde internet bağlantısının olup olmaması" , "Ailenin aylık geliri", "Anne-Baba eğitim düzeyi", "öğrenciye ait odanın olup olmaması", "Öğrenciye ait bir bilgisayar ya da tablet bilgisayarın olup olmaması" ve "evde kaloriferli ısıtma sisteminin olup olmaması" değişkenlerinden yararlanıldığı belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu bilgi doğrultusunda eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade eden öğrencilerden sosyoekonomik düzeyi -.85 ve altında olanlar Düğüm 8'de toplanmıştır ve ABİDE matematik ortalama puanları $\overline{x}$ = 425.88 bulunmuştur. Bu düğümde yer alan öğrenciler tüm verinin %1.10'unu (n=53) oluşturmaktadır. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade öğrencilerden sosyoekonomik düzeyi -.85'in üzerinde olanlar ise Düğüm 9'da yer almakta ve bu düğümdeki öğrencilerin ABİDE matematik $\overline{x}$ = 460.60 bulunmuştur. Düğüm 9'da yer alan öğrenciler, bütün verinin %4.10'unu (n=204) oluşturmaktadır. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade eden öğrencilerden sosyoekonomik düzeyi -.85'in üzerinde olanların ( $\overline{x}$ = 460.60), sosyoekonomik düzeyi -.85 ve altında olanlara ( $\overline{x}$ = 425.88) göre daha yüksek matematik ortalama puanına sahip olduğu görülmektedir.

Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenlere bir başka ifadeyle Üçüncü Düğüm'e (Düğüm 3) Şekil 4'te yer verilmiştir.

**Şekil 4**

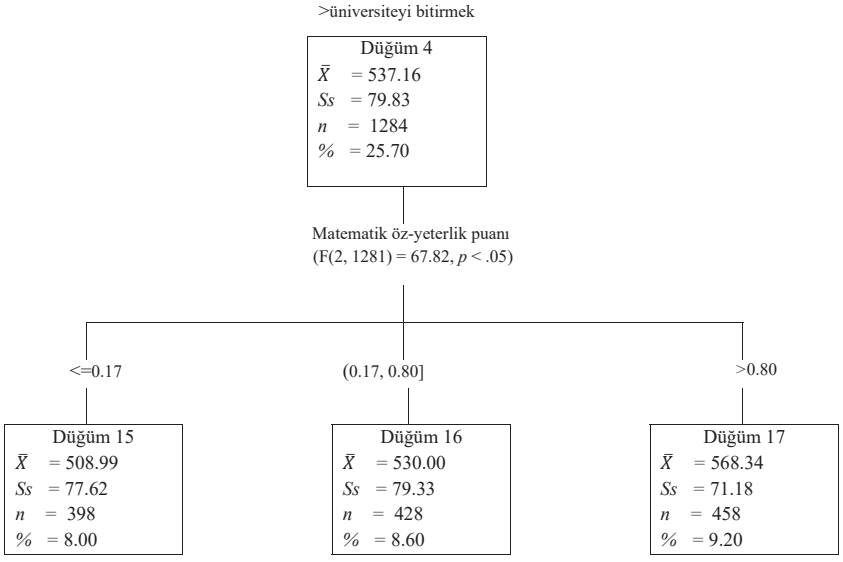
*Üçüncü Düğüm (Düğüm 3)*



Şekil 4 incelendiğinde eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin Sosyoekonomik Düzey" [F(4, 2899) =51.84; p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerden sosyoekonomik düzeyi -.1.126 ve altında olanların Düğüm 10'da, sosyoekonomik düzeyi (-.1.126 ile -.179] arasında olanların Düğüm 11'de, (-.179 ile .763] arasında olanların Düğüm 12'de; (.763 ile 1.31] arasında olanların Düğüm 13'te ve sosyoekonomik düzeyi 1.31'in üzerinde olanların Düğüm 14'te toplandığı görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı ortalama puanları en düşükten en yükseğe doğru sosyoekonomik düzeyi -.1.126 ve altında olanlar ( $\overline{x}$ = 455.52), sosyoekonomik düzeyi (-.1.126 ile -.179] arasında olanlar ( $\overline{x}$ = 481.18), (-.179 ile .763] arasında olanlar ( $\overline{x}$ = 498.64), (.763 ile 1.31] arasında olanlar ( $\overline{x}$ = 510.04) ve sosyoekonomik düzeyi 1.31'in üzerinde olanlar ( $\overline{x}$ = 536.57) şeklinde sıralanmaktadır. Dolayısıyla eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe matematik akademik başarı ortalama puanlarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksek lisans ya da doktorayı bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle Düğüm 4'e Şekil 5'te verilmiştir.

**Şekil 5**

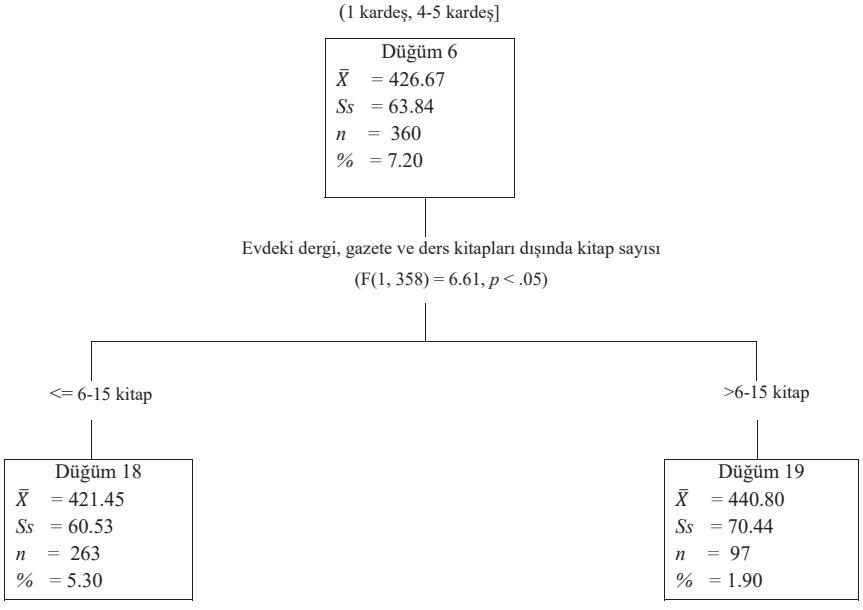
*Dördüncü Düğüm (Düğüm 4)*



Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksek lisans ya da doktorayı bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "matematik öz-yeterliği" [F(2, 1281) =67.82 p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksek lisans ya da doktorayı bitirmek olduğunu belirten öğrencilerden matematik öz-yeterlik puanı .17 ve altında olanların Düğüm 15'te, (.17 ile .80] arasında olanların Düğüm 16'da, .80'in üzerinde olanların Düğüm 17'de toplandığı görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksek lisans ya da doktorayı bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı ortalama puanları en düşükten en yükseğe doğru matematik öz-yeterlik puanı .17 ve altında olanlar ($\overline{x}$= 508.99), matematik öz-yeterlik puanı (.17 ile .80] arasında olanlar ($\overline{x}$ = 530.00), .80'in üzerinde olanlar ($\overline{x}$ = 568.34) şeklinde sıralanmaktadır. Dolayısıyla eğitimlerindeki hedeflerinin yüksek lisans ya da doktorayı bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin matematik öz-yeterlik puanı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanlarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirtip 5 ve altında kardeşi olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişken gösterilmiştir.

**Şekil 6**

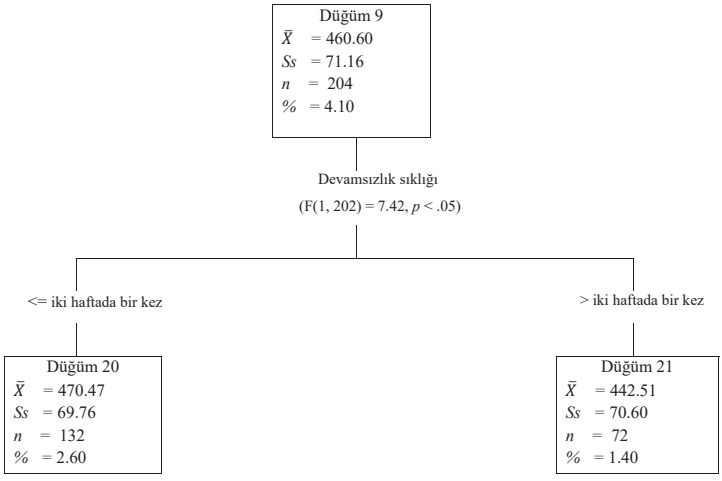
*Altıncı Düğüm (Düğüm 6)*



Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirtip beş ve altında kardeşi olan öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı" [$F(1, 358) = 6.61$, $p<.05$] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirtip 5 ve altında kardeşi olan öğrencilerin evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı 15 ve altında olanların Düğüm 18'de, 16 ve üzerinde olanların Düğüm 19'da toplandığı görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirtip beş ve altında kardeşi olan öğrencilerden evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında 15 ve altında kitap bulunanlar, toplam öğrencilerin %5.30'unu (n=263), 16 ve üzerinde kitap bulunanlar ise toplam öğrencilerin %1.90'ını (n=97) oluşturdukları görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirtip beş ve altında kardeşi olan öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı ortalama puanları en düşükten en yükseğe doğru evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında 15 ve altında kitap bulunanlar ( $\overline{x} = 421.45$), 16 ve üzerinde kitap bulunanlar ( $\overline{x} = 440.80$) şeklinde sıralanmaktadır. Dolayısıyla eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirtip beş ve altında kardeşi olan öğrencilerin evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanlarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade eden öğrencilerden sosyoekonomik düzeyi -.85'in üzerinde olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle Dokuzuncu Düğüme (Düğüm 9) Şekil 7'de yer verilmiştir.

**Şekil 7**

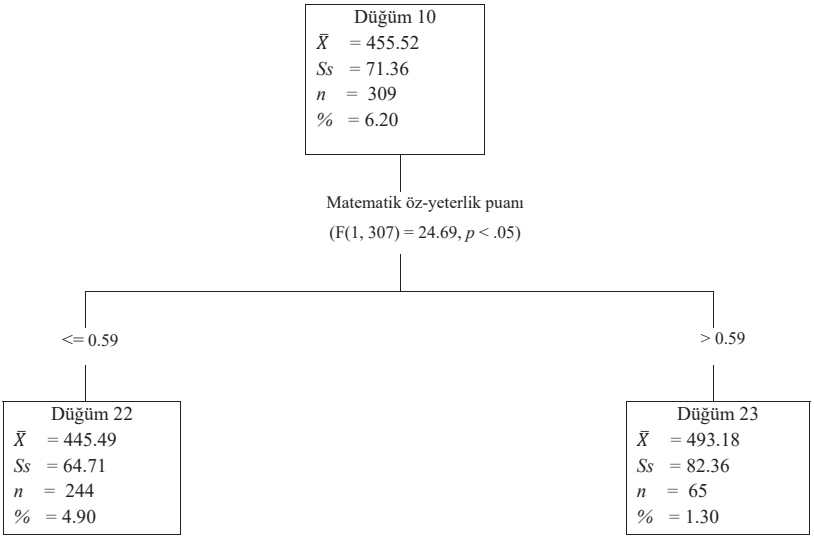
*Dokuzuncu Düğüm (Düğüm 9)*



Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -.85'in üzerinde olan öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "devamsızlık sıklığı" [F(1, 202) =7.42, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -.85'in üzerinde olan öğrencilerden "iki haftada bir kez ya da daha az sıklıkta" devamsızlığı olanlar (*f=132, %2.60*) Düğüm 20'de, "iki haftada bir kezden daha fazla sıklıkta" devamsızlığı olanların (*f=72, %1.40*) Düğüm 21'de toplandığı görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -.85'in üzerinde olan öğrencilerden "iki haftada bir kez ya da daha az sıklıkta" devamsızlığı olanların matematik akademik başarı ortalama puanları ($\overline{x}$ = 470.47), "iki haftada bir kezden daha fazla sıklıkta" devamsızlığı olanların matematik akademik başarı ortalama puanlarından ($\overline{x}$ = 442.51) daha yüksektir. Dolayısıyla eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade edip üst düzey sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin devamsızlık sıklığı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanlarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi -.1.13 ve altında olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle Onuncu Düğüm (*Düğüm* 10) Şekil 8'de verilmiştir.

**Şekil 8**

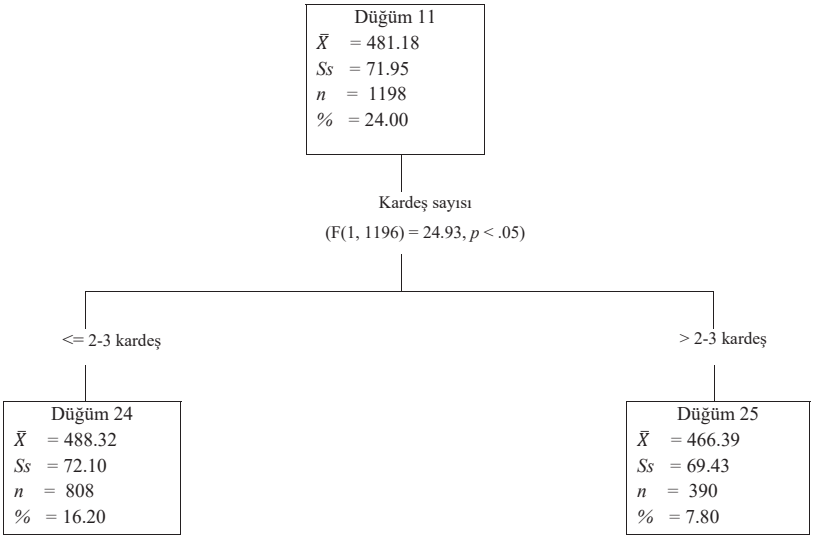
*Onuncu Düğüm (Düğüm 10)*



Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -1.13'ün altında olan öğrencilerin ABİDE matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "matematik öz-yeterliği" [F(1, 307) =24.69, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -1.13'ün altında olan öğrencilerden "matematik öz-yeterlik puanı .59 ve altında" olanlar (*f=244, %4.90*) Düğüm 22'de, "matematik öz-yeterlik puanı .59 üzerinde" olanlar (*f=65, %1.30*) Düğüm 23'te toplanmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -1.13'ün altında olan öğrencilerden "matematik öz-yeterlik puanı, .59 ve altında" olanların matematik akademik başarı ortalama puanları ( $\overline{x}$ = 445.49), "matematik öz-yeterlik puanı .59 üzerinde" olanların matematik akademik başarı ortalama puanlarından ( $\overline{x}$ = 493.18) daha düşüktür. Dolayısıyla eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -1.13'ün altında olan öğrencilerin matematik öz-yeterlik puanları arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi -.1.13 ile -.18 arasında olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle 11. Düğüm (Düğüm 11) Şekil 9'da verilmiştir.

**Şekil 9**

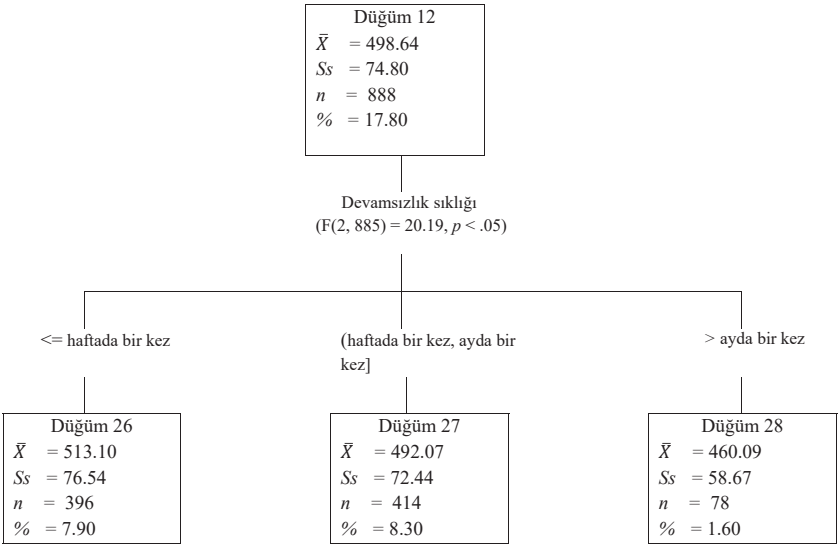
*11. Düğüm (Düğüm 11)*



Hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi -.1.13 ile -.18 arasında olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "kardeş sayısı" [F(1, 1196) =24.93, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -.1.13 ile -.18 arasında olan öğrencilerden "3 ve daha az kardeşi" olanlar (*f=808, %16.20*) Düğüm 24'te, "4 ve daha fazla kardeşi" olanlar (*f=390, %7.80*) Düğüm 25'te toplanmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -.1.13 ile -.18 arasında olan öğrencilerden "3 ve daha az kardeşi" olanların matematik akademik başarı ortalama puanları ( $\overline{x}$ = 488.32), "4 ve daha fazla kardeşi" olanların matematik akademik başarı ortalama puanlarından ( $\overline{x}$ = 466.39) daha yüksektir. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi -.18 ile .76 arasında olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle 12. Düğüme (Düğüm 12) Şekil 10'da yer verilmiştir.

**Şekil 10**

*12. Düğüm (Düğüm 12)*

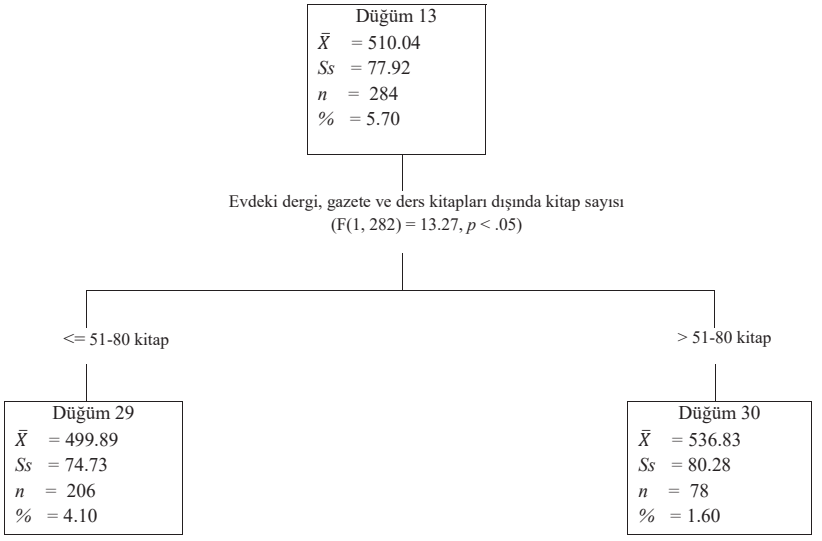



Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi -.18 ile .76 arasında olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "devamsızlık sıklığı" [F(2, 885) =20.19, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi -.18 ile .76 arasında olan öğrencilerden "haftada bir

kez ya da daha fazla sıklıkta" devamsızlığı olanlar (*f=396, %7.90*) Düğüm 26'da, "ayda bir kez ya da daha fazla sıklıkta" devamsızlığı olanlar (*f=414, %8.30*) Düğüm 27'de, "neredeyse hiç" devamsızlığı olmayanlar (*f=78, %1.60*) Düğüm 28'de toplandığı görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi .76 ile 1.31 arasında olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle 13. Düğüme (Düğüm 13) Şekil 11'de yer verilmiştir.

**Şekil 11**

*13. Düğüm (Düğüm 13)*

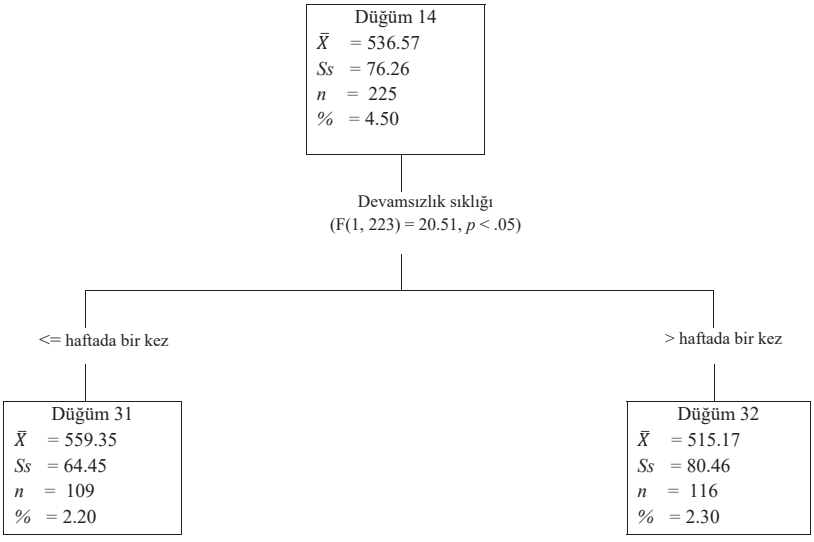



Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi .76 ile 1.31 arasında olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı" [F(1, 282) =13.27, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi 76 ile 1.31 arasında olan öğrencilerden evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı 80 ve altında olanlar (*f=206, %4.10*) Düğüm 29'da, evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı 80'in üzerinde olanlar (*f=78, %1.60*) Düğüm 30'da toplanmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi .76 ile 1.31 arasında olan öğrencilerden evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı 80 ve altında olanların matematik akademik başarı ortalama puanları ( $\overline{x}$ = 499.89), evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı 80'in

üzerinde olanların matematik akademik başarı ortalama puanlarından ( $\overline{x}$ = 536.83) daha düşüktür. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi 1.31'in üzerinde olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle 14. Düğüm (Düğüm 14) Şekil 12'de verilmiştir.

**Şekil 12**

*14. Düğüm (Düğüm 14)*

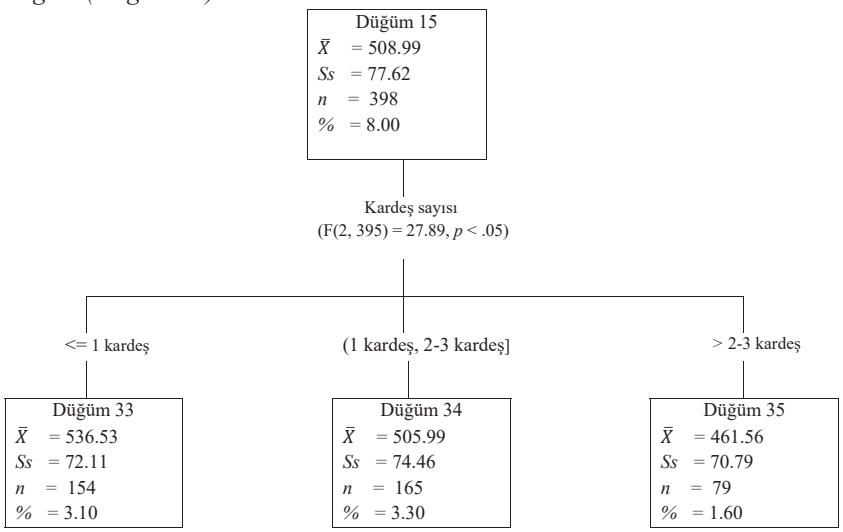



Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi 1.31'in üzerinde olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "devamsızlık sıklığı" [F(1, 223) =20.51, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi 1.31'in üzerinde olan öğrencilerden "haftada bir kez ya da daha az sıklıkta" devamsızlığı olanların (*f=109, %2.20*) Düğüm 31'de, "haftada bir kezden daha fazla sıklıkta" devamsızlığı olanların (*f=116 %2.30*) Düğüm 32'de toplandığı görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi 1.31'in üzerinde olan öğrencilerden "haftada bir kez ya da daha az sıklıkta" devamsızlığı olanların matematik akademik başarı ortalama puanları ( $\overline{x}$ = 559.35), "haftada bir kezden daha fazla sıklıkta" devamsızlığı olanların matematik akademik başarı ortalama puanlarından ( $\overline{x}$ = 515.17) daha yüksektir. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ve altında" olan öğrencilerin matematik akademik başarı pu-

anlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle 15. Düğüm (*Düğüm* 15) Şekil 13'te verilmiştir.

**Şekil 13**

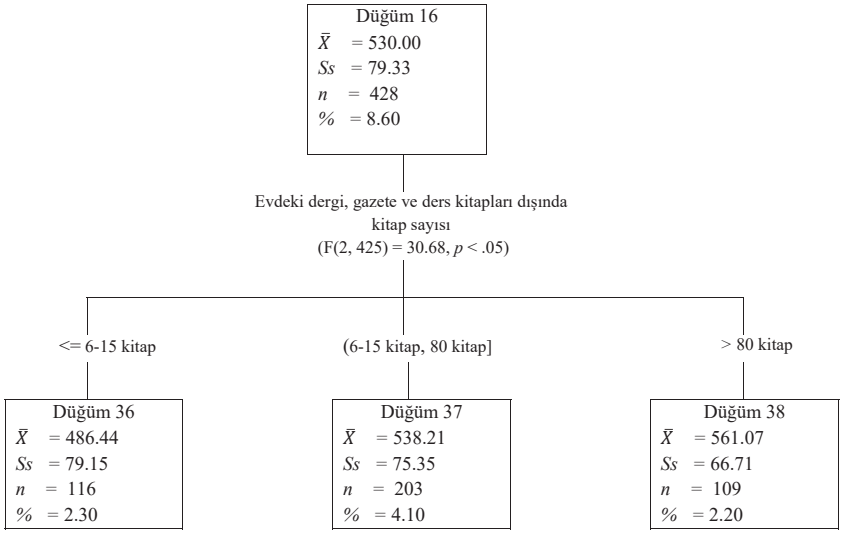
*15. Düğüm (Düğüm 15)*




Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ve altında" olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "kardeş sayısı" [F(2, 395) =27.89, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ve altında" olan öğrencilerden tek kardeşi olanların veya hiç kardeşi olmayanların (*f=154, %3.10*) Düğüm 33'te, "3 ve daha az kardeşi" olanlar (*f=165, %3.30*) Düğüm 34'te, "4 ve daha fazla kardeşi" olanlar (*f=79, %1.60*) Düğüm 35'te toplanmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ve altında" olan öğrencilerin matematik akademik başarı ortalama puanları en yüksekten en düşüğe doğru, tek kardeşi olanlar veya hiç kardeşi olmayanlar ( $\overline{x}$ = 536.53), "3 ve daha az kardeşi" olanlar ( $\overline{x}$ = 505.99), "4 ve daha fazla kardeşi" olanlar ( $\overline{x}$ = 461.56) şeklinde sıralanmaktadır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ile .80 arasında" olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkene bir başka ifadeyle 16. Düğüm (Düğüm 16) Şekil 14'te verilmiştir.

**Şekil 14**

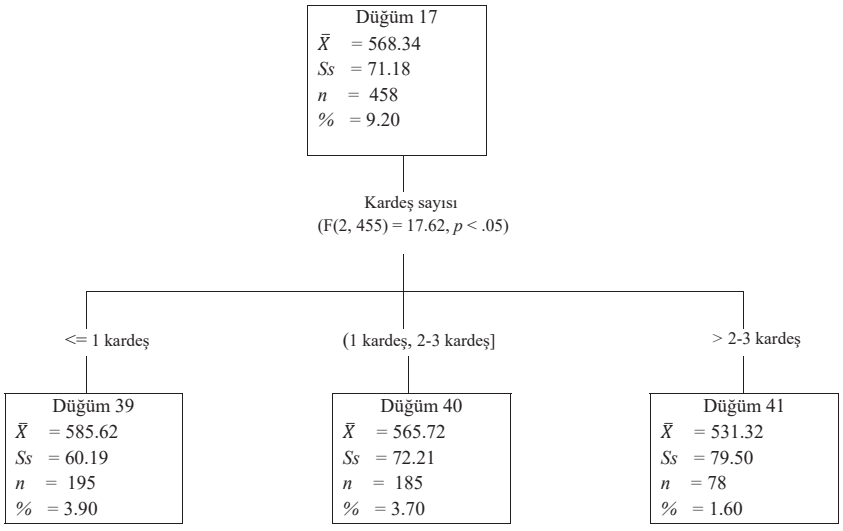
*16. Düğüm (Düğüm 16)*




Şekil 14 incelendiğinde, eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ile .80 arasında" olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı" [F(2, 425) =30.68, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ile .80 arasında" olan öğrencilerin evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı 15 ve altında olanların (*f=116, 2.30*) Düğüm 36'da, 80 ve altında olanların (*f=203, %4.10*) Düğüm 37'de, 80 ve üzerinde olanların (*f=109, %2.20*) Düğüm 38'de toplandığı görülmektedir. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı.18 ile .80 arasında" olan öğrencilerin matematik akademik başarı ortalama puanları en yüksekten en düşüğe doğru, evde dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı 80 ve üzerinde olanlar ( $\overline{x}$ = 561.07), 80 ve altında olanlar ( $\overline{x}$ = 538.21), 15 ve altında olanlar ( $\overline{x}$ = 486.44) şeklinde sıralanmaktadır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .80 ve üzerinde" olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişken bir başka ifadeyle 17. Düğüm (Düğüm 17) Şekil 15'te verilmiştir.

**Şekil 15**

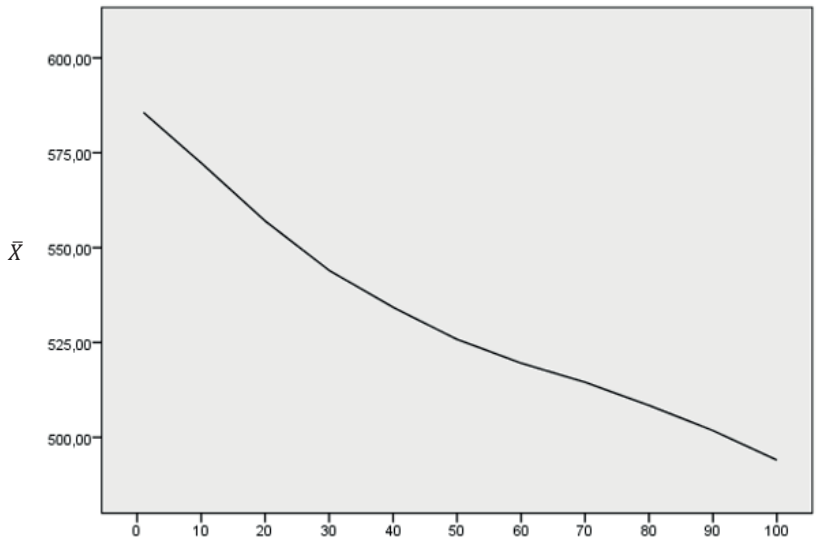
*17. Düğüm (Düğüm 17)*




Şekil 15 incelendiğinde, eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .80 ve üzerinde" olan öğrencilerin matematik akademik başarı puanlarını açıklayan değişkenin "kardeş sayısı" [F(2, 455) =17.62, p<.05] olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .80 ve üzerinde" olan öğrencilerden tek kardeşi olanlar veya hiç kardeşi olmayanların (*f=195, %3.90*) Düğüm 39'da, "3 ve daha az kardeşi" olanlar (*f=185,7%3.70*) Düğüm 40'da, "4 ve daha fazla kardeşi" olanlar (*f=78, %1.60*) Düğüm 41'de, toplanmıştır. Eğitimlerindeki hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .80 ve üzerinde" olan öğrencilerin matematik akademik başarı ortalama puanları en yüksekten en düşüğe doğru, tek kardeşi olanlar veya hiç kardeşi olmayanlar ( $\overline{x}$ = 585.62), "3 ve daha az kardeşi" olanlar ( $\overline{x}$ = 565.72), "4 ve daha fazla kardeşi" olanlar ( $\overline{x}$ = 531.32) şeklinde sıralanmaktadır. CHAID analizi sonucu elde edilen başarı grafiği Şekil 16'da verilmiştir.

**Şekil 16**

*CHAID Analizi Sonucu Elde Edilen Başarı Grafiği*




*CHAID Yöntemi*
*Bağımlı Değişken: Matematik Akademik Başarı Puanı*

Şekil 16 incelendiğinde, grafik *%0*'dan başlayıp *%100*'e yakın bir noktada kesildiği için çalışma kapsamında incelenen değişkenlere göre kurulan modelin, iyi bir model olduğu belirtilebilir (Aksu ve Karaman, 2016). Ayrıca yordanan/hedef değişken kategorik değişken olduğunda risk değeri model tarafından yordanan düğümlerin yanlış sınıflandırılma oranını göstermekte iken; hedef değişken, sürekli değişken olduğunda düğüm içi varyansı göstermektedir (IBM, 2023). Araştırma kapsamında hedef değişken, sürekli değişken (matematik akademik başarı puanı) olup modelin risk değeri *4982.587* ve standart hata 91.705 bulunmuştur. Dolayısıyla *91.705* standart hata ile düğüm içi varyans *4982.587* olarak hesaplanmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin ABİDE matematik başarılarını açıklayan öğrenci özelliklerinin en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla "eğitimlerindeki hedefleri", "kardeş sayısı", "evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı", "sosyoekonomik düzey", "devamsızlık sıklığı" ve "matematik öz-yeterliği"

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eğitimlerindeki hedef çıtası yükseldikçe, ABİDE matematik akademik başarı ortalama puanlarının yükseldiği saptanmıştır.

"Kardeş sayısı" bağlamında sonuçlar incelendiğinde, eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirten öğrenciler ile hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -.1.13 ile -.18 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları azalmaktadır. Benzer şekilde, hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ve altında" olan öğrenciler ile "matematik öz-yeterlik puanı .80 ve üzerinde" olan öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları azalmaktadır. Öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları azaldığı (İpek, 2011; İşmen-Gaziolu, 2010; Pars vd., 1960; Türk, 2007) sonucuna ulaşılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak kardeş sayısı ve kardeşlerden alınan destek ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koyan çalışmalarla (Qian, 2009; Shukla, 2016) ve kardeş sayısı ile öğrenci başarısı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarla (Black, Devereux ve Salvanes, 2005; Haan, 2010) çelişmektedir.

"Evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı" bağlamında sonuçlar incelendiğinde, eğitimlerindeki hedeflerinin liseyi bitirmek olduğunu belirtip beş ve altında kardeşi olan öğrenciler ile hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip "sosyoekonomik düzeyi .76 ile 1.31 arasında" olan öğrencilerin evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanlarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip "matematik öz-yeterlik puanı .18 ile .80 arasında" olan öğrencilerin evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları artmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı arttıkça, matematik akademik başarı ortalama puanları arttığı bulgusuna ulaşılan çalışmalarla (Anıl, 2008; Aturupane, Glewwe ve Wisnievski, 2013; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Erbaş, 2005; Park, 2008) örtüşmektedir. Evde sahip olunan kültürel sermayenin (kitap sayısı vb.) öğrenci başarısı ile negatif ilişki gösterdiğini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak Twist, Schagan ve Hogson (2007) elektronik ortamda makale veya hikaye okumak için geçirilen süre ile öğrenci başarısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka deyişle, kitapların ve genel olarak kültürel sermayenin evdeki fiziksel varlığı, öğrenci başarısı için önemli bir unsur iken, elektronik ortamda yapılan okumalar başarıyı temin etmeyebilir.

"Sosyoekonomik Düzey" bağlamında sonuçlar incelendiğinde, hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu belirten öğrenciler ile hedeflerinin üniversiteyi bitirmek

olduğunu belirten öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe matematik akademik başarı ortalama puanları artmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe matematik akademik başarı ortalama puanlarının arttığı çalışmalar (Anıl, 2008; Boztunç, 2010; Chiu ve Xihua, 2008; Coleman vd., 1966; Croll, 2004; Çelenk, 2003; Edmonds ve Frederiksen,1978; Heyneman ve Loxley, 1983; Köse, 2007; Lemke vd., 2002; Özgüven, 1994; Sarıer, 2010; Yılmaz ve Aztekin, 2012; Ziya, 2008) bulunmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğuna ilişkin yaygın bir inanç söz konusudur. Ancak bir öğrenci grubu vardır ki bu öğrenciler, bütün olumsuzluklara ve sosyoekonomik düzeylerinin düşük olmasına rağmen akademik başarı konusunda direnç gösteren öğrencilerdir. Bu öğrenciler literatürde *yoksunluk içinde başaran/dirençli (resilient) öğrenciler* olarak isimlendirilmektedir (Borman ve Overman, 2004). Bu öğrencileri konu alan çalışmaların (Baltacı ve Karataş, 2015; Özden ve Atasoy, 2020; Yan ve Gai, 2022) son yıllarda arttığı gözlenmekte olup ilgili çalışmalar, düşük sosyoekonomik düzeyde olmasına rağmen akademik başarı konusunda direnç gösteren bir azınlığın olduğunu ortaya koymaktadır.

"Devamsızlık sıklığı" bağlamında sonuçlar incelendiğinde, eğitimlerindeki hedeflerinin yüksekokul bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -.85'in üzerinde olan öğrencilerin devamsızlık sıklığı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanlarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu belirtip sosyoekonomik düzeyi 1.31'in üzerinde olan öğrencilerin devamsızlık sıklığı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları azalmaktadır. Öğrencilerin devamsızlık sıklığı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları azaldığı sonucuna ulaşıldığı (Aucejo ve Romano, 2014; Cattan vd., 2017; Godbey, 1997; Ilie ve Lietz, 2010; Pudaruth vd., 2013; Tomul, Önder ve Taşlıdere, 2021) çalışmalarla paralellik göstermektedir. Devamsızlığın öğrenci başarısı ile pozitif yönde bir ilişki gösterdiğini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak örgün eğitim döneminde olmasına rağmen uzaktan eğitime veya açık öğretime devam eden öğrencilerin başarılarını koruyabildiklerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Cavanaugh vd., 2004; Talan, 2020). Bu durum akademik başarı için uzaktan veya açıktan da olsa eğitime devam etmenin gerekliliğini göstermektedir.

"Matematik öz-yeterliği" bağlamında sonuçlar incelendiğinde, eğitimlerindeki hedeflerinin yüksek lisans ya da doktorayı bitirmek olduğunu belirten öğrencilerin ise, matematik öz-yeterlik puanı arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanlarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, hedeflerinin üniversiteyi bitirmek olduğunu ifade edip sosyoekonomik düzeyi -1.13'ün altında olan öğrencilerin matematik öz-yeterlik puanları arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları da

artmaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin matematik öz-yeterlik puanları arttıkça matematik akademik başarı ortalama puanları arttığı bulgusuna ulaşılan çalışmaların (Hoffman ve Spatariu, 2008; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003) sonuçları ile örtüşmektedir. Herhangi bir derse ilişkin öz-yeterliğin ilgili derse ait başarı ile pozitif yönde ilişki gösterdiği yukarıda alıntı yapılan kaynaklarla da genel olarak doğrulanmasına rağmen herhangi bir derse ilişkin öz-yeterliğin çok yüksek olmasının olumsuz sonuçlarının olabileceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Salanova, Lorente ve Martinez, 2012; Stone, 1994; Vancouver, Thomson ve Williams, 2001). Bu çalışmalara göre yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı, öğrencilerin dersleri hafife alma eğilimlerinin ön plana çıkabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte derse ilişkin gelişen fazla özgüvenin, öğrencilerde rehavete yol açıp daha iyi bir performans göstermelerinin önünde engel teşkil ettiği de ilgili çalışmalarda vurgulanmaktadır.

Öğrenci özelliklerinden ("kardeş sayısı", "evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı", "sosyoekonomik düzey"; eğitimlerindeki hedefleri", "devamsızlık sıklığı" ve "matematik öz-yeterliği) matematik akademik başarısı ile manidar ilişkili bulunmuştur. Bu nedenle, eğitim ve ekonomi alanında atılması gereken adımlar belirlenirken matematik akademik başarısını yordayan bu değişkenler dikkate alınabilir.

ABİDE matematik başarısının önemli yordayıcıları arasında ev ortamı özellikleri ("kardeş sayısı", "evdeki dergi, gazete ve ders kitapları dışında kitap sayısı", "sosyoekonomik düzey") bir başka ifadeyle evdeki olanaklardır. Dolayısıyla ailenin sosyo-ekonomik düzeyini yükseltme amacıyla ulusal eğitim ve ekonomi politikaları planlanmalıdır. Böylece evlerdeki imkanların arttırılması beraberinde akademik başarıya da arttırmaktadır. CHAID analizi dışında diğer analiz teknikleriyle de (regresyon, yapısal eşitlik modeli gibi) ABİDE matematik başarılarını açıklayan öğrenci özellikleri konusunda araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma, 2016 yılında ilk uygulaması yapılan ABİDE matematik başarı puanlarına ilişkin verilerle sınırlandırılmıştır. Öğrenci başarılarıyla ilişkili değişkenleri genelde tekil olarak ele almak yerine ABİDE (2018 ve sonrası uygulamalarda) matematik/fen/okuma becerilerini akademik başarısını yordayan değişkenlere ilişkin göstergeler benzer şekilde araştırılarak dönemler boyunca etkili olan özellikler birlikte ele alınabilir. Evde sahip olunan kültürel sermayenin öğrenci başarısı ile ilişkisi dikkate alınarak evinde bir kütüphanesi veya yeterince kitabı olmayan öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanması özendirilebilir. Evdeki kitap sayısının artmasının öğrenci başarısının yordayıcısı olduğundan hareketle okul kütüphanelerindeki kitap sayısı artırılabilir. Devamsızlık arttıkça öğrenci başarısının düştüğü bulgusundan hareketle öğrencilerin okula devam sıklığını artıracak önlemler ve özendiriciler Millî

Eğitim Bakanlığı tarafından planlanıp kullanılabilir. Bununla paralel olacak şekilde okula devamsızlık ve okul terki riski bulunan öğrencilerin önceden belirlenebilmesi ve bu doğrultuda önlemlerin alınabilmesi için bakanlık tarafından bir erken uyarı sistemi kurulabilir. Akademik başarıları ile öğrenci özellikleri öğrenmede etkili ilgili özellikler arasındaki çok boyutlu ilişkiye yönelik izleme çalışmalarının yapılması önerilir. Bu tür çalışmalarla, okullara ve ailelere yönelik düzenlemelerin belirlenmesi, öğretim programlarındaki eksiklerin saptanıp giderilmesini sağlamak ve öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi açısından ilgili kurumlara, araştırmacılara ve politikacılara katkıda bulunacaktır. Bunun yanı sıra, bu tür çalışmalar, yapılan yatırımların etkililiğini izlenmesine, ülkelerin eğitim standartlarındaki gelişmelerin politika değişiklikleri ile ilişkilendirilmesine, ülkenin eğitim ile ilgili temel hedeflerinin ne kadarına ulaştıkları hakkında daha fazla bilgi edinilmesine imkan sunacaktır.

## Kaynakça

Aksu, G. ve Karaman, H. (2016). CHAID analizi. C.O. Güzeller, (Ed.), *Herkes için çok değişkenli istatistik* (251-272). Maya Akademi.

Al-Agili, M. Z. G., Mamat, M. B., Abdullah, L., and Maad, H. A. (2012). The factors influence students' achievement in mathematics: a case for Libyan's students. *World Applied Sciences Journal*, *17* (9), 1224-1230.

Anıl, D. (2008). The analysis of factors affecting the mathematical success of Turkish students in the PISA 2006 evaluation program with structural equation modeling. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, *3* (2), 222–227.

Aturupane, H., Glewwe, P., and Wisniewski, S. (2013). The impact of school quality, socioeconomic factors, and child health on students' academic performance: evidence from Sri Lankan primary schools. *Education Economics*, *21* (1), 2-37.

Aucejo, E. M., ve Romano, T. F. (2014). *Assessing the effect of school days and absences on test score performance*. http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1302.pdf

Ayebale, L., Habaasa, G., and Tweheyo, S. (2020). Factors affecting students' achievement in mathematics in secondary schools in developing countries: A rapid systematic review. *Statistical Journal of the IAOS*, *36*, 73-76.

Baltacı, H. Ş. and Karataş, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: the case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, *60*, 111-130.

Black S. E., Devereux P. J., and Salvanes K. G. (2005). The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *Quarterly Journal of Economics*, *120* (2), 669–700.

Borman, G. D. ve Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, *104* (3), 177-195.

Bozkurt, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Boztunç, N. (2010). *Uluslararası* öğrenci değerlendirme programı (PISA)'na katılan Türk öğrencilerin 2003 ve 2006 yıllarındaki matematik ve fen bilimleri başarılarının incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cantimer, G., ve Şengül, S. (2020). Matematik eğitiminde öz yeterlilik araştırmalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *21* (2), 16-35.

Cattan, S., Kamhöfer, D. A., Karlsson, M., and Nilsson, T. (2017). The short-and long-term effects of student absence: evidence from Sweden. http://ftp.iza.org/dp10995.pdf

Cavanaugh, C., Gillan, K. J., Kromrey, J., Hess, M., and Blomeyer, R. (2004). *The effects of distance education on K-12 student outcomes: a meta-analysis*. Learning Point Associates.

Chiu, M. M., and Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, *18* (4), 321–336.

Coleman, J. S., Campell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., and York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U. S. Office of Education, National Centre for Educational Statistics.

Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes. *British Journal of Educational Studies*, *52* (4), 390-416.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. İlköğretim-Online, *2*(2), 28-34.

Çiftçi, C., ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences, 11* (2), 155-175. https:// dx.doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914.

Diepen, V. M., and Franses, H. F. (2006). Evaluating chi-squared automatic interaction detection. *Information Systems*, *31*, 814-831. https:// dx.doi.org/10.1016/j.is.2005.03.002.

Doğan, N., ve Özdamar, K. (2003). Chaid Analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *T*ürkiye *Klinik Tıp Bilimleri*, *23*, 392-397.

Edmonds, R., and Frederiksen, J. R. (1978). *Search for effective schools the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Harvard University, Center for Urban Studies.

Erbaş, K. C. (2005). *Factors affecting scientific literacy of students in Turkey in programme for international student assessment (PISA).* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. ODTÜ, Ankara.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGram-Hill Companies.

Godbey, C. (1997). *Mathematics anxiety and the underprepared student*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426734).

Gün, Z., and Erdem, Z. Ç. (2014). Assessing the factors affecting the mathematics success via correspondence analysis method. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, *4* (2), 98-118.

Haan M. D. (2010). Birth order, family size and educational attainment. *Economics of Education Review*, *29* (4), 576–588.

Heyneman, S. P., and Loxley, W. A. (1983). The effects of primary school quality on academic achievement across twenty nine high and low income countries. *American Journal of Sociology*, *88*(6), 1162-1194.

Hoare, R. (2004). *Using CHAID for classification problems* [Conference]. New Zealand Statistical Association Conference, New Zealand.

Hoffman, B., and Spatariu, A. (2008). The influence of self efficacy and metacognitive prompting on math problem solving efficiency. *Comtemporary Educational Psychology*, *33*, 875-893.

Horner, B. S., Fireman, D. G., and Wang, W. E. (2010). The relation of student behavior, peer status, race and gender to decisions about school discipline using chaid decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*, 48, 135-161.

IBM (2023) IBM SPSS Decision Trees (2023, Nisan 10). Erişim adresi: https://www.ibm.com/docs/en/SSLVMB_28.0.0/pdf/IBM_SPSS_Decision_Trees.pdf

Ilie, S. and Lietz, P. (2010). School quality and student achievement in 21 European countries. In D. Hastedt ve M. von Davier (Eds.) *IERI Monograph series issues and methodologies in large-scale assessments* (s. 57–84). Princeton.

İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim örencilerinin seviye belirleme sınavları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *2* (1), 69-79.

İşmen-Gaziolu, E. (2010). *Aile ve okul*. İçinde Yıldız, S. A., ve Ergin, H. (Eds). Gelişim psikolojisi. Nobel Yayınları.

Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kass, V. G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, *29*(2), 119-127.

Kayri, M., ve Boysan, M. (2007). Araştırmalarda Chaid Analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40* (2), 133-149.

Köse, R. M. (2007). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 5* (17), 46- 77.

Lemke, M., Calsyn, C., Lippman, L., Jocelyn, C., Kastberg, D., Liu, Y. Y., Roey, S., Williams, T., Kruger, T., and Bairu, G. (2002). Outcomes of learning: Results from the 2000 program for international student assessment of 15-year-olds in reading. *Mathematics, and Science Literacy. Education Statistics Quarterly, 4* (1), 59-67.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) 8. sınıf raporu.*

Neuman, W. (2014) *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson, Essex, UK.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi cilt 1.* Nisan Kitabevi.

Özden, C., and Atasoy, R. (2020). Socioeconomically disadvantaged and resilient students' characteristics and their perceptions about school. *International Journal of Progressive Education*, *16* (5), 70-89.

Özgüven, İ. E. (1994*). Psikolojik testler.* PDREM Yayınları.

Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation, 14* (6), 489–505.

Pars, V. B., Cırıtlı, H., Enç, M., ve Oğuzkan, T. (1960). *Eğitim psikolojisi*. Milli Eğitim Basımevi.

Pietsch, J., Walker, R., and Chapman, E. (2003). The relationships among self-concept, selfefficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology, 95,* 589-603.

Pudaruth, S., Nagowah, L., Sungkur, R., Moloo, R., and Chiniah, A. (2013, August). *The effect of class attendance on the performance of computer science students.* [Conference]. 2nd International Conference on Machine Learning and Computer Science (IMLCS'2013).

Qian, N. (2009). *Quantity–quality and the one child policy: The only-child disadvantage in school enrollment in rural China.* NBER Working Paper No. 14973. National Bureau of Economic Research.

Salanova, M., Lorente, L., and Martinez, I. M. (2012). The dark and bright sides of self-efficacy in predicting learning, ınnovative and risky performances. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(3), 1123-1132.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde firsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 107-129.

Shukla, N. (2016). To study the association between number of siblings and academic achievement. *International Journal of Education & Management*, *6* (2), 165-169.

Stone, D. N. (1994). Overconfidence in initial self efficacy judgements: Effects on decision processes and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *59*, 452–474.

Suan, J. S. (2018). Factors affecting underachievement in mathematics.[ Conference]. *Proceeding of the 5th International Conference on Management*. 100-106.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.

Talan, T. (2020). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi incelenmesi* [Sözlü Bildiri]. EJER Kongresi, Eskişehir.

Tomul, E., Önder, E., ve Taşlıdere, E. (2021). The relative effect of student, family and school-related factors on math achievement by location of the school. *Large Scale Assessments in Education*, 9-22.

Türk, E. (2007). *Ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul ve özel dershanenin öğrencinin kontrol odakları, akademik tutumları ve liselere giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*.[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Twist, L., Schagan, I., and Hogson, C. (2007). *Progress in international reading literacy study (PIRLS): reader and reading national report for England 2006*. NFER and DCSF.

Vancouver, J. B., Thomson C. M., and Williams, A. A. (2001). The changing signs in the relationships among self-efficacy, personal goals and performance. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 605–620.

Yağız, Z. (2003). *CHAID analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yan, Y., and Gai, X. (2022). High achievers from low family socioeconomic status families:Protective factors for academically resilient students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-13.

Yıldız, N. (1999). Çocukların okul başarısında aile ve çevresel faktörlerin rolü: orta ikinci sınıf öğrencileriyle ilgili bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, H. B., ve Aztekin, S. (2012, Haziran). *Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarılarını etkileyen bazı faktörlerin okul ve öğrenci düzeyine göre incelenmesi* [Sözlü Bildiri]. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

You, S. Kim, E. K., Lim, S. A., and Dang, M. (2021). Student and teacher characteristics on student math achievement. *Journal of Pacific Rim Psychology*, *15*, 1-13.

Ziya, E. (2008). *Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme Programına (PISA 2006) Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen bazı faktörler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Ek 1.**

**MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Veri Analizi İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı'nın İzin Yazısı**

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 57750415-605.01-E.478829706.03.2018
Konu : Veri Talebi

Sayın Dr. Ahmet YILDIRIM
Milli Eğitim Uzmanı
(Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Veri Analizi, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı)

İlgi :08.02.2018 tarihli dilekçeniz.

Genel Müdürlüğümüzce iş ve işlemleri yürütülmekte olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi kapsamında gerçekleştirilen 2016 ABİDE-8 uygulamasındaki Matematik ve Fen Bilimleri öğrenci başarı testlerine ait veriler ile öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri anketlerine ait veriler ilgi dilekçe ile Daire Başkanlığımızdan talep edilmektedir.

İlgi dilekçe ve eki Daire Başkanlığımızca incelenmiştir. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan Yrd. Doç. Dr. Recep GÜR ile yapacağınız araştırmada kullanmak üzere talep edilen söz konusu verilerin tarafınıza teslim edilmesi Daire Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bu bağlamda Daire Başkanlığımızca hazırlanan veriler tarafınıza elden teslim edilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Kemal BÜLBÜL
Bakan a.
Daire Başkanı

Teknikokullar/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: mustafacengiz@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:Mustafa CENGİZ(Bil.İşl.)
Tel: (0 312) 413 32 76
Faks:

# Doğan Kardeş Dergisinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Hilal GÜRLER[1], Mustafa YILDIZ[2]**

1 Dr., Türkçe Öğretmeni, gurlerhilalturkce@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7553-1143.

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, myildiss@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4088-5926.

Gönderilme Tarihi: 28.12.2022 Kabul Tarihi: 25.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1226031

**Atıf:** "Gürler, H., ve Yıldız, M. (2024). Doğan Kardeş dergisinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim*, *53* (242), 969-996. DOI: 10.37669/milliegitim. 1226031"

***Öz***

*Araştırmanın amacı, Türkiye'de uzun yıllar yayımlanarak birkaç kuşağın eğitim, kültür ve sanat hayatına katkıda bulunan Doğan Kardeş dergisindeki söz varlığı unsurlarını (temel kelime, özel isim, atasözü, deyim, ikileme) ve bunların kullanım sıklığını tespit etmektir. Araştırmada Doğan Kardeş dergisinin çocuk dergisi kimliğini koruduğu 1945-1978 yılları arasında yayımlanan sayıları incelenmiştir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda 412.856 söz varlığı unsuru elde edilmiştir. Elde edilen veriler Cibakaya programına yüklenerek söz varlığı unsurları listelenmiş ve sıklık değerleri belirlenmiştir. Listeler üzerinde tekrar ayrıştırma işlemi gerçekleştirilerek her bir unsur için ayrı ayrı tablolar oluşturulmuş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, temel kelimelerin yanında 18.554 özel isim, 7.424 deyim, 39 atasözü ve 2.878 ikileme tespit edilmiştir. Toplam söz varlığı unsurunun %4,49'unu özel isimler, %1,79'unu deyimler, %0,009'unu atasözleri ve %0,69'unu ikilemelerin meydana getirdiği belirlenmiştir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *çocuk, çocuk dergisi, Doğan Kardeş, söz varlığı, kelime sıklığı.*

---

* Bu çalışma, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ danışmanlığında Hilal GÜRLER tarafından hazırlanan *"Türkiye'de Yayımlanan Çocuk Dergilerindeki Söz Varlığının Belirlenmesi: Doğan Kardeş Dergisi Örneği"* adlı doktora tezinden özetlenerek üretilmiştir.

# A Research on the Vocabulary of Dogan Kardes Magazine

***Abstract***

*The aim of the research is to determine the vocabulary elements (basic word, proper noun, proverb, idiom, reduplication) and their frequency in Dogan Kardes magazine, which has been published for many years and has contributed to the education, culture and art life of several generations. In the study, the issues of Dogan Kardes magazine, which were published between 1945-1978, which preserved its identity as a children's magazine, were examined. In the research, in which the document analysis method was used, the data were analyzed by descriptive analysis. At the end of the research, 412.856 vocabulary items were obtained. The obtained data were loaded into the Cibakaya program, the vocabulary elements were listed and the frequency values were determined. Separate tables were created for each element by performing the parsing process on the lists again, and the results were evaluated. As a result, besides the basic words, 18.554 proper nouns, 7.424 idioms, 39 proverbs and 2.878 reduplications were identified. It has been determined that 4,49% of the total vocabulary element consists of proper nouns, 1,79% idioms, 0,009% proverbs and 0,69% reduplications.*

***Keywords:*** *Child, children's magazine, Dogan Kardes, vocabulary, word frequency.*

## Giriş

Bir toplumdaki en etkili iletişim aracı olan dil, aynı zamanda ait olduğu toplumun kültürünü gelecek nesillere aktaran önemli bir araçtır. Sosyal bir varlık olan insan, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek; karşısındakini anlayabilmek ve uzun yıllar boyunca edindiği kültürel unsurları geleceğe aktarabilmek için dile ihtiyaç duyar. Aksan (2009: 55) dili "düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizge" olarak ifade etmektedir. Bir dilin gücünü ve değerini ortaya koyan; o dili konuşan milletin maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtan söz varlığı unsurları büyük öneme sahiptir. İngilizcede "vocabulary", Almancada "vocabular" ve Fransızcada "vocabulaire" ile ifade edilen söz varlığı, Türkçe Sözlük'te "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" (Türk Dil Kurumu, 2009: 1807) olarak tanımlanmıştır. Aksan (2018: 15) ise söz varlığını, sadece kelimelerin ötesinde ve o dile ait atasözlerinin, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplamış sözlerin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bir bütün olarak ifade etmektedir. Yine Baş (2006: 103) ve Karadağ (2013: 8) da söz varlığının atasözü, deyim, ikileme gibi unsurları da kapsadığını belirtmiştir. Bu açık-

lamalardan hareketle söz varlığı; kelimelerin yanında o dilin sahip olduğu atasözleri, deyimler, ikilemeler, terimler, kalıp sözler, yabancı kelimeler vb. unsurları da içeren çok geniş bir kavram; bir toplumun maddi ve manevi kültür ögeleri ile yaşam biçiminin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan önemli bir araç olarak tanımlanabilir.

Söz varlığı çalışmaları dil alanında yapılan araştırmalar arasında önemli bir yere sahiptir ve bu alanda yapılan araştırmaların temelinde de kelime sıklıklarının tespit edilmesi yer almaktadır. Her dilde bazı kelimelerin diğer kelimelere oranla daha çok tekrar edilmesi sıklık çalışmalarının yapılmasını gerekli kılmaktadır (Karadağ, 2005: 28). Kelime sıklığı Türkçe Sözlük'te (2009: 1130) "Dilde bir sözün kullanılma oranı, frekans" olarak tanımlanmaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkılarak kelime sıklığı, bir dilde bir kelimenin ne kadar kullanıldığının tespit edilmesi ve bu kelimenin diğer kelimelerle nicelik açısından kıyaslanarak az ya da çok olarak kullanıldığının gösterilmesi olarak tanımlanabilir. Kelime sıklığıyla ilgili araştırmaların temel amacı; insanların iletişimleri sırasında en çok kullandıkları kelimelerin öncelikli olarak ve erken yaştan itibaren öğretilmesidir (Vardar, 1983: 3-7). Bununla birlikte kelime sıklığı çalışmaları yazılı ve sözlü dilde en sık kullanılan kelimeleri tespit etme, metnin ait olduğu dönemdeki dilin kullanımını fark etme, yazarların üslubunu ortaya koyma, ders kitaplarında kullanılan kelimeler hakkında bilgi verme, öğrencilerin kullandığı kelimeleri ölçme vb. amaçlar taşımaktadır (Göçen, 2016: 36). Sıklık çalışmalarıyla belirlenen kelimeler o dile ait yapılacak olan çalışmalar için önemli bir kaynak ortaya koymaktadır. Türkçede sık kullanılan kelimelerin tespit edilip bunların gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması ve ders kitabı, çalışma kitabı, dergi, roman vb. kaynakların bu listeler ışığında hazırlanması gerekmektedir. Aksan (2009: 20) sıklık çizelgesinde bulunan ilk 1000 kelimeyle normal metinlerin %80'inden daha fazlasının anlaşılabileceğini ifade etmektedir.

Türkçe Eğitimi alanında söz varlığıyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığı zaman -öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik olanlar hariç- çalışmaların ders kitapları ile çocuk kitapları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Arslan Kutlu, 2006; Baş, 2006; Ekmen, 2009; Apaydın, 2010; Mert, 2010; Ergüzel ve Kirik, 2012; Uludağ, 2010; Turhan, 2010; Uluçay, 2011; Gündoğdu, 2012; Öz, 2012; Türkben, 2012; Uyar, 2012; Büyükhellaç, 2014; Gökçe, 2014; Özlek, 2014; Sever ve Karagül, 2014; Kavalcı Göktepe, 2015; Aktaş, 2016; Doğan, 2016; Esen, 2016; Uzuner Yurt, 2016; Akın, 2018; Anaz, 2018; Kaçmaz, 2018; Uslupehlivan, 2018; Yolcu, 2018; Oruç, 2019; Karabulut, 2019; Akdemir, 2019; Yavuzkılıç, 2019; Özdemir, 2019; Fidan, 2019; Kargın, 2019; Süğümlü ve Eraslan, 2019; Türkben, 2019; Şen, 2019; Ziya, 2019; Çetinkaya, 2020; Mete, 2020. Çocuklara hitap eden diğer kaynaklar üzerinde de çalışmaların yapılması ve söz varlığı öğretiminin belli bir ölçüte dayandırılması gerekmektedir.

Çocuklar ana dillerinde bulunan kelimeleri ve diğer söz varlığı unsurlarını önce ailede edinmeye başlar. Daha sonra edindiği bu unsurları çeşitli eğitim kurumları, çocuk edebiyatı ürünleri, teknolojik araçlar, çevre vb. ile geliştirmeye devam eder. Türkçe eğitiminin amacı, öğrencilerin temel dil beceriyle birlikte üst düzey düşünme becerilerinin (eleştirel düşünme, problem çözme vb.) geliştirilmesidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019: 8). Bu becerilerin gelişmesi de öğrencilerin söz varlığının zenginliğiyle yakından ilgilidir. Anlama ve anlatma becerileri bir bütün hâlinde kazanılır ve bu bağlantıyla kazanılan dil becerileri bireylerin ana dilindeki yetkinliğini belirler. Yani bireyler anlam evrenlerini bu ilişkiler zincirinde kazanır ve onu anlama-anlatma becerileri doğrultusunda geliştirir (Sever, 2015: 27). Bu durum, çocuklar için hazırlanan kaynaklardaki söz varlığı unsurlarının dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Söz varlığının ilköğretim çağı öğrencileri açısından önemi, gerek çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerinde gerekse ilköğretim için hazırlanan eğitim programlarında da vurgulanmıştır (Baş, 2005: 319). Türkçe öğretim programlarına bakıldığında temel dil becerilerine ait kazanımlarda doğrudan ya da dolaylı olarak söz varlığıyla ilgili ifadelere yer verildiği görülmektedir. 1949 Ortaokul Türkçe Programı'nın "Amaçlar" bölümündeki maddelerden birinde yer alan "Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini, yaş ve seviyeye uygun bir şekilde ve ilkokula nispetle daha fazla zenginleştirmek" ifadesi söz varlığına verilen öneme örnek olarak verilebilir.

Öğrencilerin söz varlığının zenginleşmesinde önemli yeri olan kaynaklardan biri de çocuk dergileridir. Dergiler çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlayan ve onların pek çok alanda gelişmesine imkân veren yardımcı materyallerden biridir. Ancak geçmişten günümüze kadar ülkemizde yayımlanan çocuk dergilerinin sahip olduğu söz varlığı üzerine yeterli bir çalışma yapılmamıştır. Ayrıca çocuklara yönelik hazırlandığı ifade edilen dergilerin dil gelişimi açısından çocukların yaş ve seviyesine uygunluğu; Türkçenin söz varlığına ait atasözleri, deyimler, ikilemeler vb. unsurlara verilen önemi, dergilerdeki kelimelerle çocukların temel kelime hazinesinin örtüşme düzeyi gibi konular üzerinde durulmamıştır (Baş, 2005: 320).

Doğan Kardeş dergisi 1945'ten 1978'e uzanan 33 yıllık bu uzun süreçte dünyada ve Türkiye'de yaşanan değişimler ile bunların dile etkilerini, o dönemlerde Türkçede kullanılan kelimeler, atasözleri, deyimler vb. söz varlığı unsurlarını yansıtmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, Türkiye'de çocuk dergiciliği açısından önemli bir yere sahip olan Doğan Kardeş dergisindeki söz varlığı unsurlarını ve bunların kullanım sıklığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Doğan Kardeş dergisindeki temel kelimeler nelerdir ve bunların kullanım sıklığı nedir?
2. Doğan Kardeş dergisindeki özel isimler nelerdir ve bunların kullanım sıklığı nedir?
3. Doğan Kardeş dergisindeki deyimler nelerdir ve bunların kullanım sıklığı nedir?
4. Doğan Kardeş dergisindeki atasözleri nelerdir ve bunların kullanım sıklığı nedir?
5. Doğan Kardeş dergisindeki ikilemeler nelerdir ve bunların kullanım sıklığı nedir?

## Yöntem

Çalışmada uzun yıllar önce yayımlanan Doğan Kardeş dergisinin sayıları üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu nedenle çalışma için etik izin belgesi alınmamıştır.

### Araştırmanın modeli

Çalışmada genel tarama modellerinden biri olan tekil tarama modeli benimsenmiştir.

### Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini Doğan Kardeş dergisinin bütün sayıları oluşturmaktadır. Örneklemini ise derginin 1945-1978 yılları arasında yayımlanan ve çocuk dergisi kimliğini koruduğu sayılarından dörder yıl arayla (1945, 1949, 1953, 1957, 1961, 1965, 1969, 1973 ve 1977) ocak-nisan-temmuz-ekim sayıları oluşturmaktadır. Toplam 85 sayıdan oluşan bu sayılar amaçlı örneklemeyle seçilmiştir. Ocak-nisan-temmuz-ekim aylarının seçilmesi sayesinde incelenen her senenin dört mevsiminden bir ay incelenme fırsatı bulunmuştur. İncelenen sayılar yayımlandığı zamana göre aylık ya da haftalık olarak değişmektedir.

### Veri toplama teknikleri

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Derginin sayılarında yer alan söz varlığı unsurlarına ait veriler; dergideki reklamlar ve gönderici mektupları hariç bütün bölümlerdeki metinler, başlıklar, etkinlik sayfaları vb. kelime ve ifadelerin incelenmesiyle elde edilmiştir.

**Verilerin toplanması**

Çalışmanın ilk aşamasında dergi türünde olan kaynağın sayılarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Derginin sayılarına Ankara Millî Kütüphane ile Selçuk Üniversitesi Kütüphanesinden fotokopi, tarama ve yayınevlerinden satın alma yoluyla ulaşılmıştır. Derginin eski yıllara ait olması, ciltlerin karışıklığı, eksik sayfaların bulunması vb. sebeplerle özellikle haftalık yayımlanan sayıların temin edilmesinde zorluk yaşanmıştır. Dergilerin temin edildikten sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

**Verilerin analizi**

Araştırmada betimsel analiz temel alınmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Bu kapsamda dergideki söz varlığı unsurları tespit edilerek kullanım sıklıkları ortaya konulmuştur.

Kelime listelerinin oluşturulmasında ve analiz edilmesinde ".txt" uzantılı metinlerde yer alan kelimeleri sıklıklarına göre dizen ve kelime sıklık istatistiği yapan Cibakaya programı kullanılmıştır. Cibakaya programı kullanılmadan önce programın ve çalışma kapsamının gerektirdiği şekilde dosyalar üzerinde şu işlemler yapılmıştır:

1- Çalışmamızda kelimeler taban olarak ele alınmıştır. Böylece kelimelerdeki çekim ekleri silinmiş; kelimeler kök ya da gövde biçimleriyle kelime listelerine dâhil edilmiştir. Baş (2011), Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) da söz varlığı çalışmalarında kelimelerin taban biçimiyle ele alınması gerektiğini ifade etmiştir.

2- Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Yazım Kılavuzu'na göre metinlerin yazım yanlışları düzeltilmiştir. Derginin eski yıllara ait olması nedeniyle kelimelerin yazımında çok fazla yanlışla karşılaşılmıştır.

3- Dergilerdeki resimler, lekeler, madde başı işaretleri, noktalama işaretleri temizlenmiştir. Geriye sadece yan yana dizilmiş ve temizlenmiş kelimeler bırakılarak dizdirilmeye hazır hâle getirilmiştir.

4- Fiillerdeki çekim ekleri atıldıktan sonra fiil kök veya gövdelerine "-" işareti konmuştur. Örneğin; sev-, yardım+et-.

5- Kelimelerin analizinde çok anlamlılık değil eş seslilik esas alınmıştır. Eş sesli kelimelerin yanına parantez içinde onları ayırt edebilecek kelimeler yazılmıştır. Örneğin; yüz(sayı), dil(lisan).

6- Kullanılan program iki boşluk arasındaki her veriyi farklı kelime kabul ettiği için ayrı yazılan birleşik kelimeler "+" işareti ile birleştirilmiştir. Örneğin; hayvanat+bahçesi.

7- Dergilerdeki sayılar “bir, altmış+bir, iki+bin+dört+yüz+yirmi+dört” vb. şeklinde aralarına “+” eklenerek yazıya dönüştürülmüştür.

8- Söz varlığı çalışmalarında tarih ifadelerinin yazımı ve değerlendirilmesinde farklı bakış açıları bulunmaktadır. Baş (2011: 41) tarihlerin kelime olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Bu açıklamadan hareketle tarihler aralarına “+” işareti konarak kalıp şeklinde ve farklı bir kelime olarak dizine dâhil edilmiştir.

9- Olumsuzluk eki, geçici isim yapan zarf-fiil, sıfat-fiil ekleri silinerek, sıklıkları fiil şekillerine dâhil edilmiştir. Kalıcı isim yapan sıfat fiil eklerinin bulunduğu kelimeler korunmuştur.

10- Atasözleri, deyimler ve ikilemelerdeki çekim ekleri atılmamış, orijinal hâliyle bırakılmıştır. Sadece programın sayımı yapabilmesi için kelimeler arasına “+” konularak tek kelime gibi algılaması sağlanmıştır. Atasözleri ve deyimlerin tespitinde ise TDK’ye ait çevrim içi veri tabanında yer alan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü esas alınmıştır. Dizdirilmeden önce de ayırt edilebilmeleri için özel olarak işaretlenmiştir.

11- Özel isimler tespit edilirken programın sayımı doğru yapabilmesi için özel isimlerin arasına “+” işareti konulmuştur. Örneğin; Çanakkale+Boğazı, Leonardo+Da+Vinci. Ayrıca dergideki özel isimler dizdirme işleminden önce özel olarak işaretlenmiştir.

12- Cibakaya programı düzeltme işaretini (^) tanımadığı için “kar, kâr, hala, hâlâ” gibi kelimelerin yanına parantez içinde anlamları yazılmıştır. Örneğin; hala(akraba), hala(zaman) gibi. Dizdirme işleminden sonra kontrol edilerek düzeltilmiştir.

13- “de” ve “ki” bağlama edatları sıklık dizinine alınmıştır. “ne+ne”, “hem+hem” gibi bağlama edatları da programın ayrı ayrı almaması için “+” ile birleştirilmiştir.

14- Kısaltmalar açılmış hâlleriyle temel kelime listelerine dâhil edilmiştir.

15- “et-” “ol-” vb. yardımcı fiiller yanındaki kelimeyle birlikte alınmıştır. Örneğin; merak+et-, farkında+ol- gibi.

16- Kelimelerin incelenmesi sırasında “da/de” bağlama edatı ile “mı/mi/mu/mü” soru edatının farklı biçimleri bulunmasından dolayı “de” ve “mı” olarak düzeltilerek aynı biçimde yazılmaları sağlanmıştır. Örneğin; “misin” yerine “mı” olarak yazılmıştır.

17- Kelimelerdeki ses olayları düzeltilerek kelime orijinal hâline getirilmiştir. Örneğin; “burnu” yerine “burun” olarak düzenlenmiştir. Deyimlerde de yeri değişik yazılan ifadeler orijinal şekline getirilmiştir. Örneğin; “Aklına bir fikir geldi.” cümlesi “bir fikir aklına+gel-” olarak düzenlenmiştir.

Bütün bu işlemler yapıldıktan sonra Cibakaya programına veriler yüklenerek söz varlığı unsurları listelenmiş ve sıklık değerleri tespit edilmiştir. Microsoft Excel programı aracılığıyla listeler üzerinde tekrar ayrıştırma işlemi gerçekleştirilerek temel kelimeler, özel isimler, atasözleri, deyimler ve ikilemeler için ayrı ayrı tablolar oluşturulmuştur.

**Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalarınkinden oldukça farklıdır. Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan tanım, yöntem ve testler bulunmamasına rağmen alınacak bazı önlemlerle geçerlik ve güvenirliğin sağlanması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289).

"Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 291). Lincoln ve Guba (1985) geçerlik kavramını inandırıcılık (iç geçerlik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlik) olarak ifade etmiştir. Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için araştırma sürecinde uzman desteği alınmıştır. Yine Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanması için de amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimlemenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmamızda da amaçlı örnekleme yapılmış ve ayrıntılı betimleme kullanılmıştır. Verilerin elde edilme süreci "Verilerin Toplanması" ve "Verilerin Analizi" bölümünde ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan yöntem ve verilerin analiz biçimi de daha önce yapılan araştırmalara göre oluşturulmuştur. Bu sayede araştırma sonuçlarının aynı yöntemle yapılacak diğer araştırmalara aktarılabilirliği sağlanmıştır. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda güvenirlik kavramını da farklı şekilde tanımlamıştır. Bunlar tutarlılık (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirliktir (dış güvenirlik). Burada önemli olan, araştırma sonuçlarının benzer süreçlerde aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğidir. Araştırmanın güvenirliğinin belirlenmesi için veriler iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve kategoriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Karşılaştırma yaparken Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik= Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100) kullanılmış ve sonuç %98 bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmada güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

## Bulgular

Verilerden elde edilen söz varlığı unsurları; temel kelimeler, özel isimler, atasözleri, deyimler ve ikilemeler olmak üzere beş başlık altında listelenmiştir.

**Doğan Kardeş dergisindeki temel kelimeler**

Doğan Kardeş dergisinde kullanılan toplam kelime sayısı 412.856, farklı kelime sayısı 20.008'dir. Toplam kelimelerin farklı kelimelere olan oranı ise 20,63'tür ve bu sayı bir kelimenin ortalama 20,63 kere tekrar edildiğini göstermektedir.

Dergide en sık kullanılan ilk 20 kelime Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1**

*Doğan Kardeş Dergisinde En Sık Kullanılan İlk 20 Temel Kelime*

| Sıra | Temel Kelimeler | Sıklık | Sıra | Temel Kelimeler | Sıklık |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | bir | 13036 | 11. | gel- | 2495 |
| 2. | bu | 6895 | 12. | ne | 2378 |
| 3. | da/de | 6591 | 13. | sonra | 2343 |
| 4. | ol- | 6140 | 14. | çocuk | 2228 |
| 5. | o | 4299 | 15. | mı/mi/mu/mü | 2214 |
| 6. | ve | 4148 | 16. | yap- | 2143 |
| 7. | ben(zamir) | 3126 | 17. | git- | 1970 |
| 8. | de- | 3085 | 18. | gibi | 1916 |
| 9. | çok | 2683 | 19. | gör- | 1886 |
| 10. | için | 2596 | 20. | var | 1798 |

Tablo 1'e göre Doğan Kardeş dergisinde en sık kullanılan ilk 20 kelime "bir, bu, da/de, ol-, o, ve, ben, de-, çok, için, gel-, ne, sonra, çocuk, mı/mi/mu/mü, yap-, git-, gibi, gör-, var" kelimeleridir. Bunlardan en sık kullanılan kelime 13.036 sıklık ile "bir"dir. En sık kullanılan ikinci kelime ise sıklığı 6.895 olan "bu" kelimesidir. Üçüncü olarak da 6.591 sıklık ile "da/de" gelmektedir.

Doğan Kardeş dergisindeki toplam 412.856 kelimenin 96.681'i fiil türündedir ve dergideki toplam fiil sayısı, toplam kelime sayısının %23,41'ini oluşturmaktadır. En sık kullanılan ilk yirmi temel kelime arasında "ol- (6140), de- (3085), gel- (2495), yap- (2143), git- (1970), gör- (1886)" fiilleri olmak üzere toplam 6 fiil yer almaktadır.

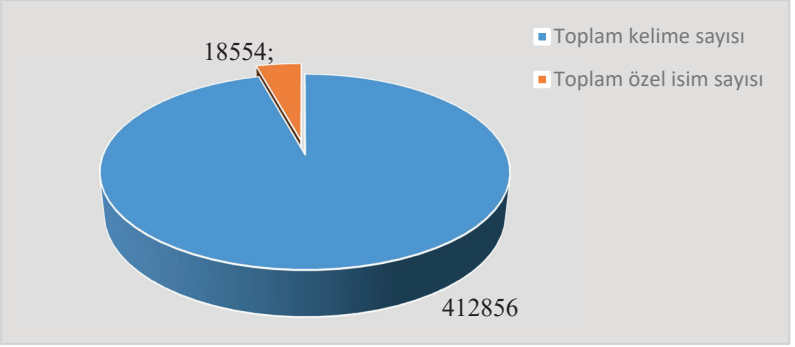
**Doğan Kardeş dergisindeki özel isimler**

Doğan Kardeş dergisinde kullanılan toplam özel isim sayısı 18.554, farklı özel isim sayısı 3.684'tür. Toplam özel isimlerin farklı özel isimlere olan oranı ise 5,03'tür

ve bu sayı bir özel ismin ortalama 5,03 kere tekrar edildiğini göstermektedir. Dergideki toplam özel isim sayısı, toplam kelime sayısının %4,49'unu oluşturmaktadır. Toplam özel isim sayısı ile toplam kelime sayısı arasındaki oran aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:

**Grafik 1**

*Doğan Kardeş Dergisindeki Toplam Kelime ve Toplam Özel İsim Oranları*




Hem tür ismi hem de özel isim olabilecek kelimelerin birbirine karışmaması için dizdirme işleminden önce özel isimler işaretlenmiş ve yanlarına açıklayıcı ifadeler yazılmıştır. "Ay(gökte)", "Dünya(gezegen)" gibi.

Dergide en sık kullanılan ilk 20 özel isim Tablo 2'de gösterilmiştir:

**Tablo 2**

*Doğan Kardeş Dergisinde En Sık Kullanılan İlk 20 Özel İsim*

| Sıra | Özel İsim | Sıklık | Sıra | Özel isim | Sıklık |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Doğan Kardeş | 202 | 11. | Atatürk | 121 |
| 2. | Ay(gökte) | 172 | 12. | Ahmet | 115 |
| 3. | Türk | 169 | 13. | Amerika | 109 |
| 4. | Karagöz | 166 | 14. | Jim (insan ismi) | 106 |
| 5. | İstanbul | 157 | 15. | Ayşe | 102 |
| 6. | Teo (insan ismi) | 154 | 16. | Güneş (gök cismi) | 101 |
| 7. | Ali | 153 | 17. | İngiliz | 97 |
| 8. | Karagözcük | 149 | 18. | Avrupa | 96 |
| 9. | Dünya (gezegen) | 145 | 19. | Mehmet | 95 |
| 10. | Tarzan | 139 | 20. | Allah | 87 |

Doğan Kardeş dergisinde en sık kullanılan ilk 20 özel isim "Doğan Kardeş, Ay, Türk, Karagöz, İstanbul, Teo, Ali, Karagözcük, Dünya, Tarzan, Atatürk, Ahmet, Amerika, Jim, Ayşe, Güneş, İngiliz, Avrupa, Mehmet, Allah" isimleridir. Bu özel isimler arasında derginin adı, gök cisimleri, Türk ve yabancı insan isimleri; dil, ülke, milliyet isimleri ile inanç unsurunun yer aldığı görülmektedir.

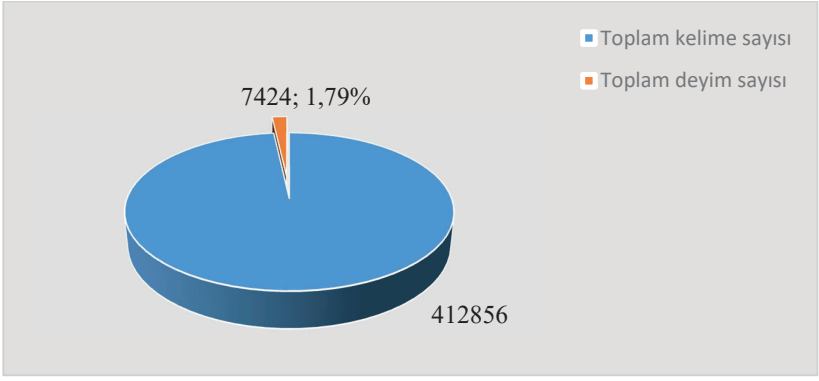
**Doğan Kardeş dergisindeki deyimler**

Doğan Kardeş dergisinde kullanılan toplam deyim sayısı 7.424, farklı deyim sayısı 1.687'dir. Toplam deyimlerin farklı deyimlere olan oranı ise 4,4'tür ve bu sayı bir deyimin ortalama 4,4 kere tekrar edildiğini göstermektedir. Dergideki toplam deyim sayısı, toplam kelime sayısının %1,79'unu oluşturmaktadır.

Toplam deyim sayısı ile toplam kelime sayısı arasındaki oran Grafik 2'de gösterilmiştir:

**Grafik 2**

*Doğan Kardeş Dergisindeki Toplam Kelime ve Toplam Deyim Oranları*




Dergide en sık kullanılan ilk 20 deyim Tablo 3'te gösterilmiştir:

**Tablo 3**

*Doğan Kardeş Dergisinde En Sık Kullanılan İlk 20 Deyim*

| Sıra | Deyim | Sıklık | Sıra | Deyim | Sıklık |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | karar ver- | 191 | 11. | (birinin) başına gel- | 86 |
| 2. | meydana gel- | 131 | 12. | ses çıkarma- | 74 |
| 3. | ne kadar | 129 | 13. | söz ver- | 65 |
| 4. | haber ver- | 117 | 14. | idare et- | 64 |
| 5. | aklına gel- | 110 | 15. | kim bilir | 61 |
| 6. | yola çık- | 100 | 16. | işe yara- | 55 |
| 7. | elde et- | 97 | 17. | karın doyur- | 55 |
| 8. | fark et- | 90 | 18. | ortaya çık- | 53 |
| 9. | (birinin) hoşuna git- | 90 | 19. | nefes al- | 51 |
| 10. | meydana getir- | 88 | 20. | canı sıkıl- | 50 |

Tablo 3'e göre Doğan Kardeş dergisinde en sık kullanılan ilk 20 deyim "karar ver-, meydana gel-, ne kadar, haber ver, aklına gel-, yola çık-, elde et-, fark et-, hoşuna git-, meydana getir-, başına gel-, ses çıkarma-, söz ver-, idare et-, kim bilir, işe yara-, karın doyur-, ortaya çık-, nefes al-, canı sıkıl-" deyimleridir.

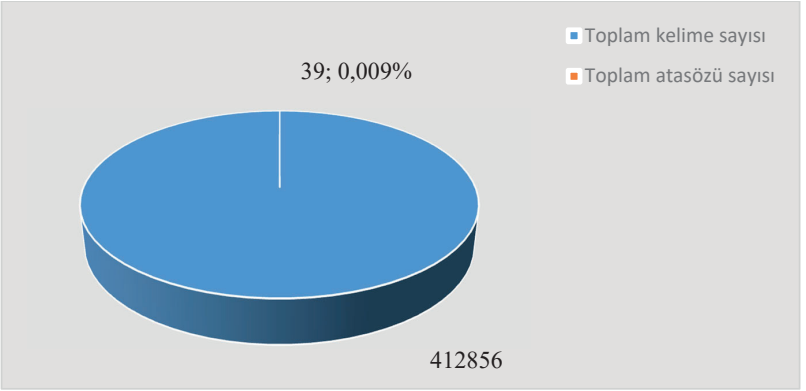
**Doğan Kardeş dergisindeki atasözleri**

Doğan Kardeş dergisinde kullanılan toplam atasözü sayısı 39, farklı atasözü sayısı 28'dir. Toplam atasözlerinin farklı atasözlerine olan oranı 1,39'dur ve bu sayı bir atasözünün ortalama 1,39 kere tekrar edildiğini göstermektedir.

Dergideki toplam atasözü sayısı, toplam kelime sayısının %0,009'unu oluşturmaktadır. Toplam atasözü sayısı ile toplam kelime sayısı arasındaki oran Grafik 3'te gösterilmiştir:

**Grafik 3**

*Doğan Kardeş Dergisindeki Toplam Kelime ve Toplam Atasözü Oranları*




Dergide en sık kullanılan ilk 20 atasözü Tablo 4 ’te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Doğan Kardeş Dergisinde En Sık Kullanılan İlk 20 Atasözü*

| Sıra | Atasözü | Sıklık |
|---|---|---|
| 1. | Damlaya damlaya göl olur. | 4 |
| 2. | Denize düşen yılana sarılır. | 3 |
| 3. | Acele işe şeytan karışır. | 2 |
| 4. | Beş para etmez. | 2 |
| 5. | Birlikten kuvvet doğar. | 2 |
| 6. | El elden üstündür. | 2 |
| 7. | Gün doğmadan neler doğar. | 2 |
| 8. | Ölenle ölünmez. | 2 |
| 9. | Açtı ağzını, yumdu gözünü. | 1 |
| 10. | Akarsu kir tutmaz. | 1 |
| 11. | Aza kanaat etmeyen çoğu bulamaz. | 1 |
| 12. | Başa gelen çekilir. | 1 |
| 13. | Haydan gelen huya gider. | 1 |
| 14. | Sakla samanı, gelir zamanı. | 1 |

| | | |
|---|---|---|
| 15. | Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır. | 1 |
| 16. | Tilki tilkiliğini anlatıncaya kadar post elden gider. | 1 |
| 17. | Tilki vardır baş keser, kurdun adı yamandır. | 1 |
| 18. | Ağaç yaş iken eğilir. | 1 |
| 19. | Akıl yaşta değil baştadır. | 1 |
| 20. | Bana dokunmayan yılan bin yaşasın. | 1 |

Tablo 4'ten de görüldüğü üzere atasözleri diğer söz varlığı unsurlarına göre çok az sayıda kullanılmıştır. "Damlaya damlaya göl olur." atasözü 4 sıklıkla birinci sırada yer alırken, "Denize düşen yılana sarılır." atasözü 3 sıklıkla ikinci sırada yer almaktadır. Diğerleri 2 ve 1 sıklıkla bulunmaktadır.

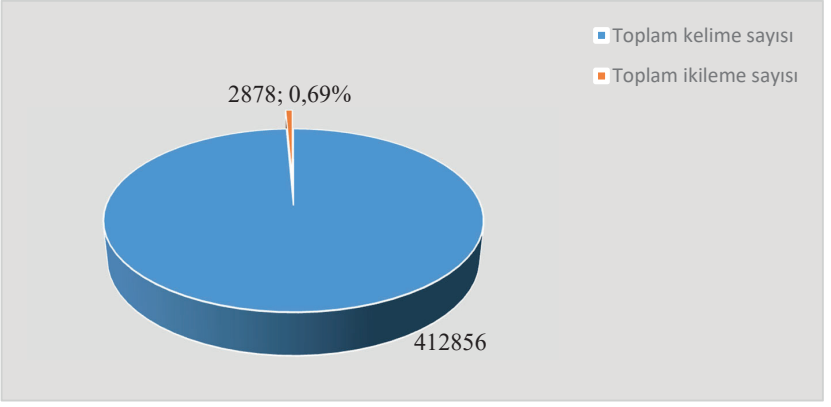
**Doğan Kardeş dergisindeki ikilemeler**

Doğan Kardeş dergisinde kullanılan toplam ikileme sayısı 2.878, farklı ikileme sayısı 681'dir. Toplam ikilemelerin farklı ikilemelere olan oranı 4,22'dir ve bu sayı bir ikilemenin ortalama 4,22 kere tekrar edildiğini göstermektedir.

Dergideki toplam ikileme sayısı, toplam kelime sayısının %0,69'unu oluşturmaktadır. Toplam ikileme sayısı ile toplam kelime sayısı arasındaki oran Grafik 4'te gösterilmiştir:

**Grafik 4**

*Doğan Kardeş Dergisindeki Toplam Kelime ve Toplam İkileme Oranları*




Dergide en sık kullanılan ilk 20 ikileme Tablo 5'te gösterilmiştir:

**Tablo 5**

*Doğan Kardeş Dergisinde En Sık Kullanılan İlk 20 İkileme*

| Sıra | İkileme | Sıklık | Sıra | İkileme | Sıklık |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | kendi kendine | 138 | 11. | üst üste | 32 |
| 2. | yavaş yavaş | 98 | 12. | ara sıra | 30 |
| 3. | sık sık | 95 | 13. | mini mini | 29 |
| 4. | pırıl pırıl | 72 | 14. | aşağı yukarı | 28 |
| 5. | bol bol | 47 | 15. | bir bir | 28 |
| 6. | ağır ağır | 43 | 16. | birer birer | 28 |
| 7. | çeşit çeşit | 42 | 17. | zaman zaman | 26 |
| 8. | uzun uzun | 42 | 18. | rahat rahat | 25 |
| 9. | hemen hemen | 39 | 19. | ufak tefek | 25 |
| 10. | renk renk | 33 | 20. | üst baş | 25 |

Doğan Kardeş dergisinde en sık kullanılan ilk 20 ikileme "kendi kendine, yavaş yavaş, sık sık, pırıl pırıl, bol bol, ağır ağır, çeşit çeşit, uzun uzun, hemen hemen, renk renk, üst üste, ara sıra, mini mini, aşağı yukarı, bir bir, birer birer, zaman zaman, rahat rahat, ufak tefek, üst baş" ikilemeleridir. "Kendi kendine" ikilemesi 138 sıklıkla diğer ikilemelerden büyük farkla 1. sırada yer almaktadır. Onu 98 sıklıkla "yavaş yavaş" ve 95 sıklıkla "sık sık" takip etmektedir. En sık kullanılan ikilemelere bakıldığında genellikle aynı kelimenin tekrarı ile oluşan ikilemeler olduğu görülmektedir.

## Tartışma

### Doğan Kardeş dergisindeki temel kelimelere yönelik tartışma

Bir dilde temel söz varlığının tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Kurudayıoğlu (2005: 46) kelime sıklığını insanların günlük hayatları sırasında gerek ihtiyaçlarının gerekse çevresel faktörlerin etkisiyle bazı kelimeleri diğerlerine göre daha fazla kullanması olarak ifade etmektedir. Ölker (2011: 16) de benzer şekilde dünyadaki bütün dillerde öne çıkan kelimeler bulunduğunu belirtmiştir. En sık kullanılan kelimeleri bilmenin önemiyle ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bauman (1996: 1), en yüksek sıklığa sahip ilk 2.000 kelimenin genele hitap eden bir metnin %87'sini meydana getirdiğini, Fry (1997: 4) ise her çocuk hikâye ve romanı, ders kitabı ile gazete yazısının yarısından fazlasının en sık kullanılan 300 kelimeden oluştuğunu ifade etmiştir.

Çalışmamızda en sık kullanılan ilk 20 temel kelime arasında yer alan "bir, bu, da/de, ol-, o, ve, ben, de-, çok, gel-, ne, sonra, mı/mi/mu/mü, git-, gibi, var" olmak üzere

toplam 16 kelime Baş'ın (2006) tahkiyeli çocuk kitapları üzerinde yaptığı araştırmada en sık kullanılan ilk 20 temel kelimeyle ortaktır. Özellikle "bir" kelimesi her iki çalışmada da 1. sırada bulunmasının yanında diğer kelimelerle arasında çok fark olması bakımından dikkat çekicidir.

Şen'in (2009) yerli çocuk tiyatrosu metinleri üzerinde yaptığı araştırmada en sık kullanılan ilk 20 kelime içinde yer alan "da/de, ol-, bir, ben, mı/mi/mu/mü, bu, o, de-, çok, gel-, yap-, var" olmak üzere toplam 12 kelime çalışmamızdaki ilk 20 kelimeyle ortaktır. "bir" kelimesi burada 3. sırada yer alırken çalışmamızda 1. sırada bulunmaktadır. Çalışmamızdan farklı olarak Şen'in (2009) ilk 20 listesinde bulunan "ne, sen, biz, siz, bak-, ama, iste, şey" kelimeleri incelendiği zaman tiyatro türünün etkileri görülmektedir. Özellikle konuşma dilinde çok kullanılan "sen, biz, siz, şey" kelimeleri diyaloğa dayalı olması sebebiyle tiyatro metinlerine yansımıştır. Ayrıca incelenen tiyatro metinlerinin yerli metinler olması ayrı bir önem taşımaktadır.

"Bir, bu, da/de, ol-, o, ve, ben(zamir), çok, için, gibi, de-" kelimeleri Arslan Kutlu (2006), Uluçay (2011), Büyükhellaç (2014) ve Kargın'ın (2019) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurları üzerine yaptıkları çalışmaların sonucunda elde ettikleri en sık kullanılan ilk 20 temel kelime listesinde ve bizim çalışmamızda ortak olarak bulunmaktadır.

İlyas Göz, 2003 yılında hazırladığı ve ülkemizdeki ilk kapsamlı kelime sıklığı çalışması olan Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü adlı eserinin kelime havuzunu 1995- 2000 yılları arasındaki hikâye, basın, bilim, popüler bilim, biyografi, güzel sanatlar, din, okul kitabı, hobi ve muhtelif eserlerden seçtiği metinlerden oluşturmuştur. Çalışmasında en sık kullanılan ilk 20 kelimede yer alan "bir, ve, ol-, bu, için, o, ben, de-, çok, yap-, ne, gibi, var, gel-, ver-" kelimeleri çalışmamız ile ortaktır. Göz'e (2003) benzer şekilde Ölker de 2011 yılında hazırladığı Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası) adlı çalışmada basın, hikâye, bilim, biyografi, hobi, din, okul kitabı ve muhtelif eserlerden seçtiği metinlerin kelime sıklığını incelemiştir. En sık kullanılan ilk 20 kelime listesindeki "ve, bir, bu, ol-, o, için, gibi, gel-, de-, sonra, yap-, var," kelimeleri çalışmamız ile ortaktır. Ülkemizde genel kelime sıklığına yönelik bir başka çalışma da Joe Pierce tarafından 1960 yılında Türk Ordusu Temel Okuma-Yazma Programı'nda kullanılacak kitapların hazırlanması amacıyla oluşturulan Türkçe Kelime Sayımı (A Frequency Count of Turkish Words) adlı çalışmadır. Çalışmada en sık kullanılan ilk 20 kelime arasında yer alan "bir, bu, ol-, ve, de-, o, ne, yap-, için, ben, gör-, gel-, gibi" kelimeleri çalışmamız ile ortaktır. Farklı alanlarda ve farklı zamanlarda yapılmış olmasına rağmen en sık kullanılan ilk 20 kelime listesinde Ölker'in (2011) çalışmasıyla 12, Pierce'ın (1960) çalışmasıyla 13 ve Göz'ün (2003) çalışmasıyla 15 ortak kelime bulunduğu görülmektedir.

Temel söz varlığı olarak da nitelendirilen temel kelimelerin dilde en az değişen ögeler olduğu, 1000 yıl gibi uzun bir sürede bu varlığın ortalama %19'unun değiştiği ve %81'inin ise yaşamını sürdürdüğü ifade edilmiştir (Aksan, 2009: 17). Bu durum farklı yıllarda ve farklı alanlarda yapılan çalışmaları incelediğimizde de açıkça görülmüştür.

Dil yapısı bakımından Türkçe sondan eklemeli bir dil iken İngilizce çekimli(bükümlü) bir dildir. Yapısal farklılıkları dikkate almadan İngilizce ile Türkçenin temel söz varlığına bakıldığında anlamsal olarak ortaklıklar bulunduğu görülmektedir. Bu da temel söz varlığı olarak nitelendirdiğimiz temel kelimelerin dilin yapı taşları olduğunu ve iletişimin gerçekleşmesinde büyük önem taşıdığını göstermektedir. Bu duruma örnek olarak Fry'ın (1997) "1000 Instant Words" adlı çalışmasında tespit ettiği en sık kullanılan ilk 100 kelime ile çalışmamızda tespit edilen en sık kullanılan ilk 20 kelime karşılaştırılmıştır. Fry'ın listesinde yer alan "a, an, one, this, and, be, am, is, are, was, were, he, she, it, and, I, said, come, do, did, go, see, have, has" kelimeleri ile çalışmamızda en sık kullanılan ilk 20 kelime (bir, bu, da/de, ol-, o, ve, ben, de-, çok, için, gel-, ne, sonra, çocuk, mı/mi/mu/mü, yap-, git-, gibi, gör-, var) arasındaki benzerlik açıkça görülmektedir. Bu da temel kelimelerin iletişimde dili kullanmak için başvurmak zorunda olduğumuz yapılar olduğunu göstermektedir.

**Doğan Kardeş dergisindeki özel isimlere yönelik tartışma**

Çalışmamızda en sık kullanılan özel isimler arasında derginin adı, gök cisimleri, Türk ve yabancı insan isimleri; dil, ülke, milliyet isimleri ile inanç unsurunun yer aldığı görülmüştür. "Türk, Atatürk, Karagöz, Karagözcük" kelimeleri millî değere sahip olan özel isimler iken "Teo, Tarzan, Amerika, Jim, İngiliz, Avrupa" gibi isimler yabancı kaynaklı isimlerdir. "Ay, Dünya, Güneş" özel isimlerinin sık kullanılması da gök bilimiyle ilgili kelimelere ağırlık verildiğini göstermektedir. Sıklık sayıları yüksek olan "Ali, Ayşe, Ahmet, Mehmet" isimlerinin ise çok kullanılan insan isimleri olduğu anlaşılmaktadır.

Baş (2006) çocuk kitapları üzerinde yaptığı araştırmada her türün kendi özelliği ve amacı çerçevesinde özel isimler kullandığı ve bu sebeple türler arasında belirli bir ortaklıktan bahsetmenin mümkün olmayacağını ifade etmiştir. Çalışmasında romanlarda "Ali", hikâyelerde "Allah", destanlarda "Oğuz", masallarda "Keloğlan" ve efsanelerde "Sarıkız" özel isimleri 1. sırada yer almıştır. En sık kullanılan ilk 20 özel isim listesinde romanlarda "Ali, Ayşe, İstanbul, Mehmet, Allah", hikâyelerde "Allah, Ali, Ahmet, Türk, İstanbul", masallarda "Allah, Ayşe, Ali", destanlarda "Türk, Allah" ve efsanelerde de "Türk, Allah" özel isimleri çalışmamız ile ortaktır. Ayrıca Şen'in (2009) çocuk tiyatrosu metinleri üzerinde yaptığı araştırmada en sık kullanılan ilk 20

özel isim içinde yer alan "Karagöz, Allah, Atatürk" özel isimleri de çalışmamız ile ortaktır.

"Atatürk, Türk, İstanbul" kelimeleri Arslan Kutlu (2006), Uluçay (2011), Büyükhellaç (2014) ve Kargın'ın (2019) çalışmaları ile bizim çalışmamızda en sık kullanılan ilk 20 özel isim arasında yer almaktadır. Bu durum "Atatürk", "Türk" ve "İstanbul" kelimelerinin bizim için ayrı bir öneme sahip olduğunu da açıkça göstermektedir. "Atatürk"ün Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu ve "Türk"ün ise milletimizin adı olmasından dolayı en sık kullanılan özel isimlerden olması kaçınılmazdır. Aynı zamanda dergi sayılarındaki temaların da bu durumla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Özellikle 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nın incelenen dergilerin kapsamı içinde bulunması "Türk" ve "Atatürk" isimlerinin çok kullanılmasında etkili olmuştur. Bu sayılarda vatan sevgisi, millî birlik ve beraberlik gibi millî duyguları ön plana çıkaran metinlerin yer alması kullanılan kelimeler üzerinde etkili olmuştur. Millî bayramların dergiye yansıması derginin kapak tasarımları, şarkılar, fotoğraflar, kutlama mesajları ile de açıkça görülmektedir. Millî bayramların dışında yine temalarla bağlantılı olarak Türk milleti, Türk çocuğu, Türk toplumu, Türk askeri, Türk tarihi, Türk büyükleri, Türk kahramanları, Türk kültürü gibi tamlamalar "Türk" özel isminin çok sık kullanıldığını gösteren örneklerdir. "İstanbul" ise Türkler için fetih ile müjdelenen bir şehir olması, başkentlik yapması, stratejik konumu, sanayi ve ekonomiye olan katkıları, estetik güzelliği, tarihî ve kültürel özellikleri ile Türk kültüründe sadece cumhuriyet döneminde değil diğer dönemlerde de önemli bir yere sahip olmuştur. Edebiyatta da çok sayıda şair ve yazar tarafından işlenmiştir. Nedim'in 18. yüzyılda yazdığı beyti buna örnek olarak verilebilir:

"Bu şehr-i Sitanbûl ki bî-misl ü bahâdır

Bir sengine yek-pâre Acem mülkü fedâdır"

P. Trost'a göre bazı isimler ait olduğu kişilerle ilgili din, uyruk, toplumsal özellik vb. önemli bilgiler içermektedir. Örneğin, Moşe ismi bir Musevi, İvan ismi Slav ırkından bir kimse, Ahmet, Mehmet gibi isimler ise bir Müslüman kimseyi yansıtmaktadır (Aksan, 2009: 95).

Özel isimler dönemlerindeki anlayışı, gelenek ve görenekleri, bulunduğu bölge gibi pek çok konuda bilgi vermesi yönüyle kültürel unsurların da taşıyıcısı konumundadır. İnsan isimlerinin yanında diğer bütün özel isimler de içinde önemli bilgiler barındırmaktadır ve özel isimlerin incelenmesiyle o toplumla ilgili ipuçları elde edilmektedir. Bu nedenle söz varlığı çalışmaları arasında özel isimlerin incelenmesinin ayrı bir önemi olduğu düşünülmektedir.

**Doğan Kardeş dergisindeki deyimlere yönelik tartışma**

Bir dilin söz varlığını ortaya koyan en önemli unsurlardan biri olan deyimler, anlatılmak istenen düşüncelere renk katar ve onları daha ilgi çekici hâle getirerek aktarır. Deyimlerin içinde o dili konuşan topluma ait büyük bir dünya bulunmaktadır. Toplumun en ince zevkleri, hayalleri; çeşit çeşit benzetmeleri, mecazları, en değişik kavramları ile söz ustalıkları o küçücük yapının içindedir (Aksoy, 2014: 47).

Çalışmamızda en sık kullanılan ilk 20 deyim arasında yer alan "meydana gel-, aklına gel-, yola çık-, söz ver-" deyimleri Baş'ın (2006: 252) çocuk kitapları üzerinde yaptığı araştırmada da en sık kullanılan ilk 20 deyim içinde bulunmaktadır. Şen'in (2009) çocuk tiyatrosu metinleri üzerinde yaptığı araştırmada en sık kullanılan ilk 20 deyim içinde yer alan "söz ver-, başına gel-, aklına gel-, kim bilir, haber ver-, canı sıkıl-" deyimleri de çalışmamızda ilk 20 deyimde bulunmaktadır. Bu durumda "aklına gel-" ve "söz ver-" deyimlerinin üç çalışmada da ortak olduğu görülmektedir. Ayrıca günlük konuşmalarda sık kullanılan "hoş geldiniz, özür dile-, sağ ol" deyimlerinin Şen'in (2009) çalışmasında ilk sıralarda yer alması tiyatro türünde olmasının etkilerinden olduğu düşünülmektedir. Uluçay'ın (2011) çalışmasında ilk 20 deyim içinde yer alan "karar ver-, kim bilir, fark et-, yola çık-, nefes al-, ortaya çık-, elde et-, söz ver-, hoşuna git-, aklına gel-, canı sıkıl-" deyimleri çalışmamızda da ilk 20 deyim içinde bulunmaktadır.

Türkçede bir ifadenin deyim olup olmadığı konusunun ayrıca incelenecek bir konu olduğu düşünülmektedir. Burada önemli olan, söz varlığı unsurlarını tespit etme üzerine çalışan araştırmacıların deyimleri belirlerken belirli bir ölçüt kullanmasıdır (Baş, 2011: 54). Çalışmamızda da TDK'ye ait Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü esas alınmıştır.

**Doğan Kardeş dergisindeki atasözlerine yönelik tartışma**

Bir milletin yüzyıllar boyunca edindiği tecrübeleri aktaran önemli bir kaynak olan atasözleri, içinde pek çok maddi ve manevi kültür özelliğini barındırmaktadır. Deyimlerde görülen zenginliğin aksine atasözlerine çok az yer verilmesi önemli bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Benzer şekilde Baş'ın (2006) çocuk kitapları üzerinde yaptığı araştırmada da atasözleri çok az sayıda tespit edilmiştir. Bu atasözlerinden "Damlaya damlaya göl olur.", "Ölenle ölünmez.", "Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır." olmak üzere 3 tanesi her iki çalışmada da ortaktır. Şen'in (2009) çocuk tiyatrosu metinleri üzerinde yaptığı araştırmada da atasözleri yetersizdir ve sadece "Sakla samanı, gelir zamanı" atasözü çalışmamız ile ortaktır. Farklı yayınevlerine ait ortaokul Türkçe ders kitapları üzerinde inceleme yapan Arslan Kutlu (2006), Uluçay (2011), Büyükhellaç (2014) ve Kargın (2019) da ders kitaplarının atasözü bakımından yeter-

siz olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak farklı alanlarda yapılmış olsa da söz varlığı çalışmalarında atasözlerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Atasözleri bir milletin uzun yıllar boyunca edindiği tecrübeleri aktaran önemli bir kaynaktır ve içinde millete ait maddi ve manevi pek çok kültür özelliğini barındırır. Bu sayede atasözleri ait olduğu toplumun kültürel unsurları ile ilgili önemli ipuçları vermektedir. *At ölür, meydan kalır, yiğit ölür, şan kalır; At sahibine göre kişner, At beslenirken kız istenirken...* vb. atasözleri tarih boyunca Türklerin yaşamlarında atın tuttuğu yeri göstermesine örnek olarak verilebilir (Aksan, 2009: 38).

Atasözlerinin bir diğer önemli özelliği ise atalarımızın yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak bizlere yol gösterecek bir rehber niteliğinde olmasıdır. Aksoy'un (2014: 38) da belirttiği gibi atasözleri halk tarafından yazılı olmayan bir kural gibi görülmektedir. Kültürümüzde bu denli öneme sahip olan ve eğitim yönü ağır basan atasözlerinin gelecek kuşaklara aktarılması ve çocuklara yönelik hazırlanan kaynaklarda yer alması gerekmektedir.

**Doğan Kardeş dergisindeki ikilemelere yönelik tartışma**

Aksan (2018: 67), ikilemeleri dilin yapısı, söz dizimi ve anlambilim bakımından en önemli özelliklerinden birini oluşturan bir unsur olarak görmektedir. Ayrıca, ikilemelerin Türkiye Türkçesinde gerek yapısı gerekse farklı kelime türlerinin kullanılması açısından çok zengin örneklerinin bulunduğunu ve güçlü bir anlatım sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Hatipoğlu (1981: 9) da ikilemelerin Türkçenin zenginliğini, yaratma gücünü, Türk düşüncesindeki anlam çeşitliliğini ve kavram inceliğini yansıttığını belirtmektedir. Hengirmen (2009: 208) de İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça, Farsça gibi dillerde ikileme sayısının 30-40'ı geçmediğini ve bu nedenle ikilemelerin Türkçenin en önemli özelliklerinden biri olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmamızda en sık kullanılan ikilemelere bakıldığında genellikle aynı kelimenin tekrarı ile oluşan ikilemeler olduğu görülmüştür. Bununla ilgili olarak Aksan şu sözleri ifade etmiştir: "Türkçede aynı sözcüğün yinelenmesiyle kurulan ikilemelerin sık kullanılması, zihinde bir kavramın algılanması sırasında onun pekiştirilmesini, güçlendirilmesini sağlayan bir anlatım biçimidir. 'Sabahleyin çok erken kapıma geldi' ya da 'Sabahleyin erken kapıma geldi' yerine 'Sabah sabah kapıma geldi' gibi bir tümce daha güçlü bir anlatım biçimidir" (Aksan, 2020: 130).

Baş (2006: 251) çocuk kitapları üzerinde yaptığı araştırmada 2.507 ikileme tespit etmiştir. Bunlardan en sık kullanılan ilk 20 ikileme sırasıyla "kendi kendine, bir bir, yavaş yavaş, uzun uzun, pırıl pırıl, sık sık, gece gündüz, ara sıra, ağır ağır, yan yana, gide gide, el ele, zaman zaman, ayrı ayrı, bol bol, soluk soluğa, çoluk çocuk, yeni yeni, acı acı, ışıl ışıl" ikilemeleridir. Bu ikilemelerden "kendi kendine, yavaş yavaş,

sık sık, pırıl pırıl, bol bol, uzun uzun, ara sıra, bir bir, zaman zaman, ağır ağır" olmak üzere 10 ikileme çalışmamızda da ilk 20 ikileme arasında yer almaktadır. Özellikle "kendi kendine" ikilemesinin iki çalışmada da 1. sırada yer alması dikkat çekicidir. Ayrıca çalışmamızda 2. sırada yer alan "yavaş yavaş" ikilemesi de Baş'ın (2006) çalışmasında 3. sırada bulunmaktadır.

Şen (2009) çocuk tiyatrosu metinleri üzerinde yaptığı araştırmada 566 ikileme tespit etmiştir. Bunlardan en sık kullanılan 20 ikileme sırasıyla "güle güle, el ele, kendi kendine, okuma yazma, pırıl pırıl, yavaş yavaş, bir iki, bol bol, güzel güzel, mışıl mışıl, sabah sabah, tek tek, vah vah, yan yana, doğru dürüst, teker teker, yaz kış, durup durup, gece gündüz, zaman zaman" ikilemeleridir. Bunlardan "kendi kendine, yavaş yavaş, pırıl pırıl, bol bol, zaman zaman" olmak üzere 5 tane ikileme çalışmamızdaki ilk 20 ikileme ile ortaktır. Burada "kendi kendine" ikilemesi 3. sırada yer alırken çalışmamızda 1. sırada yer almaktadır.

Arslan Kutlu (2006) ve Uluçay'ın (2011) çalışmalarında en sık kullanılan ilk 20 ikileme arasında yer alan "kendi kendine, yavaş yavaş, sık sık, pırıl pırıl, ara sıra, ufak tefek" ikilemeleri çalışmamızdaki ilk 20 ikileme arasında bulunmaktadır. Sonuç olarak Baş (2006), Arslan Kutlu (2006), Şen (2009), Uluçay (2011) ve çalışmamızda en sık kullanılan ikilemelerden olan "kendi kendine, yavaş yavaş, pırıl pırıl" ikilemelerinin Türkçede en çok kullanılan ikilemelerden olduğu söylenebilir.

## Sonuç

Bir dilin gücünü ve değerini ortaya koyan; o dili konuşan milletin maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini yansıtan söz varlığı; kelimelerle birlikte deyim, atasözü, ikileme, kalıp söz gibi diğer unsurları da içine alan bir bütündür. Söz varlığı ile ilgili çalışmalar dil alanında yapılan araştırmalar arasında önemli bir yere sahiptir ve bu alanda yapılan araştırmaların temelinde de kelime sıklıklarının tespit edilmesi yer almaktadır. Türkiye'de çocuk dergiciliğinde önemli bir yere sahip olan Doğan Kardeş dergisindeki söz varlığı unsurlarını (temel kelime, özel isim, atasözü, deyim, ikileme) tespit etmek ve bunların sıklık dizinini oluşturmak amacıyla hazırlanan çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

Doğan Kardeş dergisinde kullanılan toplam söz varlığı unsuru 412.856, farklı söz varlığı unsuru 20.008, toplam söz varlığı unsurlarının farklı söz varlığı unsurlarına olan oranı ise 20,63'tür. Bunlardan en sık kullanılan kelime 13.036 sıklık ile "bir" kelimesidir. En sık kullanılan ikinci kelime ise sıklığı 6.895 olan "bu" kelimesidir. Üçüncü olarak da 6.591 sıklık ile "da/de" gelmektedir. Sıklığı 2.228 olan 14. sıradaki "çocuk" kelimesi incelenen kaynağın bir çocuk dergisi olması bakımından ayrı bir önem taşımaktadır. Çalışmada en sık kullanılan ilk 20 temel kelime Türkçenin kelime

sıklığının tespit edilmesinde önemli yeri olan Göz (2003), Pierce (1960), Ölker'in (2011) çalışmaları ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik kaynaklar üzerine yapılan söz varlığı çalışmalarıyla (Baş, 2006; Şen, 2009; Arslan Kutlu, 2006; Uluçay, 2011; Büyükhellaç, 2014; Kargın, 2019) karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda bütün çalışmalarda en sık kullanılan ilk 20 temel kelimenin büyük oranda benzer olduğu görülmüştür.

Doğan Kardeş dergisinde toplam 18.554, farklı 3.684 özel isim tespit edilmiştir. Toplam özel isimlerin farklı özel isimlere olan oranı ise 5,03 olarak belirlenmiştir. Özel isimlerin sıklığı metin türlerine göre farklılık göstermektedir. Baş'ın (2006) çocuk kitapları üzerinde yaptığı araştırmada hikâyelerde "Allah" özel isminin 1. sırada yer alırken, masallarda "Keloğlan", destanlarda "Oğuz" isminin 1. sırada bulunması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik yapılan söz varlığı çalışmalarında (Arslan Kutlu, 2006; Uluçay, 2011; Büyükhellaç, 2014; Kargın, 2019) bu araştırmada olduğu gibi "Atatürk", "Türk" ve "İstanbul" özel isimlerinin en sık kullanılan 20 özel isim arasında olduğu görülmüştür. Özel isimler, içinde önemli bilgiler barındırmaktadır ve onların incelenmesiyle o toplumla ilgili ipuçları elde edilmektedir.

Deyimler, bir dilin söz varlığını ortaya koyan en önemli unsurlardan biridir. Doğan Kardeş dergisinde kullanılan toplam deyim sayısı 7.424, farklı deyim sayısı 1.687, toplam deyimlerin farklı deyimlere olan oranı ise 4,4'tür. "Karar ver-" deyimi 191 sıklıkla diğer deyimlerden büyük farkla 1. sırada yer almaktadır. Onu 131 sıklıkla "meydana gel-" ve 129 sıklıkla "ne kadar" deyimleri takip etmektedir. Söz varlığı çalışmalarında tespit edilen deyimler ölçüt olarak alınan kaynağa göre değişiklik göstermektedir. Bu çalışmada TDK'ye ait çevrim içi veri tabanında yer alan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü kullanılmıştır.

Bir dilin zenginliğini ve anlatım gücünü ortaya koyan önemli unsurlardan biri de atasözleridir. Doğan Kardeş dergisinde kullanılan toplam atasözü sayısı 39, farklı atasözü sayısı 28, toplam atasözlerinin farklı atasözlerine olan oranı ise 1,39'dur. "Damlaya damlaya göl olur." atasözü 4 sıklıkla birinci sırada yer alırken, "Denize düşen yılana sarılır." atasözü 3 sıklıkla ikinci sırada yer almaktadır. Diğerleri 2 ve 1 sıklıkla bulunmaktadır. Atasözlerinin diğer söz varlığı unsurlarına göre çok az sayıda kullanıldığı tespit edilmiştir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik yapılan diğer söz varlığı çalışmalarında (Baş, 2006; Şen, 2009; Arslan Kutlu, 2006; Uluçay, 2011; Büyükhellaç, 2014; Kargın, 2019) da atasözlerinin büyük oranda yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Dilimizin zenginliğini göstermesi ve anlatımı güçlü hâle getirmesi gibi özellikleriyle ön plana çıkan ikilemeler de önemli söz varlığı unsurlarından biridir. Doğan

Kardeş dergisinde kullanılan toplam ikileme sayısı 2.878, farklı ikileme sayısı 681, toplam ikilemelerin farklı ikilemelere olan oranı 4,22'dir. "Kendi kendine" ikilemesi 138 sıklıkla diğer ikilemelerden çok büyük farkla 1. sırada yer almaktadır. Onu 98 sıklıkla "yavaş yavaş" ve 95 sıklıkla "sık sık" takip etmektedir. En sık kullanılan ikilemelere bakıldığında genellikle aynı kelimenin tekrarı ile oluşan ikilemeler olduğu tespit edilmiştir.

Toplam söz varlığı unsurunun %4,49'unu özel isimler, %1,79'unu deyimler, %0,009'unu atasözleri ve %0,69'unu ikilemelerin meydana getirdiği belirlenmiştir. Söz varlığı unsurlarının yüzde oranlarına bakıldığında ikilemeler ve atasözlerinin %1'in altında olduğu görülmektedir.

Okuma metinleri dışındaki bulmaca, bilmece, oyun, el becerileri gibi bölümlerde de öğrencilerin söz varlığının gelişimine katkıda bulunabilecek söz varlığı unsurlarının bulunduğu görülmüştür. Bu sebeple söz varlığı çalışmalarında, incelemenin sadece okuma metinleriyle sınırlandırılmaması gerektiği düşünülmektedir.

## Öneriler

Ülkemizde çocuklar için hazırlanan kaynaklardaki söz varlığı unsurlarının seçiminde belirli bir ölçüt bulunmamaktadır. Bu nedenle, çocukların yaş ve seviyelerine uygun kelime listelerinin belirlenmesi ve ders kitabı, dergi, edebî eser gibi kaynakların hazırlanmasında bu listelerin esas alınması gerekmektedir. Kaynakların belirlenen listelere göre hazırlanmasının söz varlığı öğretimini daha sistematik hâle getireceği düşünülmektedir.

Ortaokul düzeyinde söz varlığının tespit edilmesine yönelik araştırmalara bakıldığında çalışmaların ders kitapları ile çocuk kitapları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle, çocuklara hitap eden kaynaklar daha geniş bir yelpazede incelenebilir.

Bu çalışmada temel kelimeler, özel isimler, atasözleri, deyimler ve ikilemeler ele alınmıştır. Diğer dergilerde terimler, kalıp sözler, yabancı kelimeler gibi söz varlığı unsurları da incelenebilir.

Farklı alanlardaki uzmanlarla iş birliği yapılarak öğrencilerin yaş ve seviyelerine göre sınıflandırılmış ve onların söz varlığını zenginleştirecek nitelikte uygulamalar geliştirilebilir. Bu uygulamalar sayesinde öğrenciler elindeki tableti ya da telefonuyla eğlenerek öğrenme fırsatı bulacaktır. Aynı zamanda bu uygulamanın MEB kazanımlarına uygun olarak hazırlanması öğretim faaliyetlerine de katkıda bulunacaktır.

## Kaynakça

Akdemir, B. (2019). *H. Salih Zengin'in çocuk hikâyelerindeki söz varlığının Türkçe eğitimine katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Akın, K. (2018). *Bestami Yazgan'ın masallarındaki söz varlığından hareketle bağlam temelli okuma faaliyetlerinin kavram gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil- ana çizgileriyle dilbilim.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2018). *Türkçenin sözvarlığı.* Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2020). *Anlambilim- anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi.* Bilgi Yayınevi.

Aksoy, Ö. A. (2014). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1-2.* İnkılap Yayınları.

Aktaş, E. (2016). Okuma eğitimi açısından Sevim Ak'ın çocuk öykülerinde söz varlığı. *Millî Eğitim*, 210, 539-562.

Anaz, Z. (2018). *Mavisel Yener'in çocuk edebiyatı yapıtlarının dil özellikleri söz varlığı, anlatım teknikleri ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arslan Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baş, B. (2005). *2005 yılında yayımlanan bazı çocuk dergilerindeki söz varlığı üzerine bir değerlendirme.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005, Denizli (319-325). Anı Yayıncılık.

Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR(XXIX),* 27-61.

Bauman, J. (1996). Vocabulary resources for material writers. The Materials Writers Newsletter. Vol. IV, No.3, October. http://jbauman.com/mat.art.html

Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çetinkaya, S. (2020). *Ayla Çınaroğlu'nun masal ve hikâyelerinin Türkçe öğretimi bağlamında söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin **söz** varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Ekmen, H. (2009). *2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Ergüzel, M. M. ve Kirik E. (2012). Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinin söz varlığı üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(4), 51-68.

Esen, Ş. (2016). *Memduh Şevket Esendal'ın hikâyelerinin söz varlığı ve değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Fidan, Z. (2019). *Cahit Uçuk'un 'Türk İkizleri' ve 'Gümüş Kanat' çocuk romanlarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Fry, E. (1997). *1000 instant words, the most common words for teaching, reading, writing and spelling.* Contemporary Publishing Group.

Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gökçe, B. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki 'toplum hayatı' temalı metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2, 150-164.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. TDK Yayınları.

Gündoğdu, A. E. (2012). *Türk çocuk yazınında söz varlığı -derlem tabanlı bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Gürler, H. (2022). *Türkiye'de yayımlanan çocuk dergilerindeki söz varlığının belirlenmesi: Doğan Kardeş dergisi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Hatipoğlu, V. (1981). *Türk dilinde ikileme.* TDK Yayınları.

Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü.* Engin Yayınları.

Kaçmaz, G. (2018). *Cahit Zarifoğlu'nun masallarının değerler eğitimi ve söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Karabulut, C. (2019). *Mustafa Ruhi Şirin'in eserlerinin söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi.* Kriter Yayıncılık.

Kargın, F. (2019). *6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ögeleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Kavalcı Göktepe, Ö. (2015). *2000'li yılların popüler Türk romanlarında yaygın temaların söz varlığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurudayıoğlu, M., ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 293-307.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* MEB.

Mert, E. L. (2010). Türkçenin söz varlığı açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 27*(2), 79-97.

Mete, F. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı açısından derlem temelli sıklık listeleriyle karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 195-208.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Oruç, B. (2019). *Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde söz varlığı.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 Arası).* [Yayımlanmış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özdemir, Y. (2019). *Fehmi Gür'ün seçilmiş şiirlerinde değerler eğitimi ve söz varlığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özlek, E. (2014). *Kırk Vezir Hikâyeleri'nde eğitici değerler ve söz varlığı.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Pierce, J. E. (1960). *Türkçe kelime sayımı (A frequency count of Turkish words).* MEB Yayım Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Anı Yayıncılık.

Sever, S. ve Karagül, S. (2014). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masal kitaplarında yer alan söz varlığı ögelerinin incelenmesi. *Cyprus International University, 20* (77), 173-188.

Süğümlü, Ü. ve Eraslan, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7* (3), 630-646.

Şen, E. (2019). *1980'den günümüze çocuk edebiyatı alanında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığı üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Turhan, H. (2010). *8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türkben, T. (2012). *Ömer Seyfettin hikâyelerinde söz varlığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *BAYTEREK-Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 2* (2), 63-90.

Türkçe Sözlük (2009). TDK Yayınları.

Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uslupehlivan, E. (2018). *Hasan Latif Sarıyüce'nin çocuk romanlarında değer eğitimi ve söz varlığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Uyar, Ö. B. (2012). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Uzuner Yurt, S. (2016). Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabının söz varlığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1), 425-444. https://doi.org/10.17556/jef.61125

Vardar, B. (1983). Bildirişimin işlevi, alan kavramı ve terim öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretimi,* 379-380.

Yavuzkılıç, S. (2019). *Gülten Dayıoğlu'nun "Ölümsüz Ece" adlı romanının söz varlığı incelemesi ve Türkçe öğretimine katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, F. (2018). *"101 Türk Efsanesi" adlı eserin söz varlığının Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Ziya, S. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk romanlarının söz varlığı ve okunabilirlik yönünden değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

# Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Tutma Alışkanlıkları ile Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Şerife AKPINAR[1], Aliye Nur ERCAN GÜVEN[2], Zeynep YİĞİT[3]**

1 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sakpinar@erbakan.edu.tr, ORCID:0000-0003-2821-517X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, aliyenurercan@gmail.com, ORCID:0000-0002-3646-0231.

3 Arş. Görv., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, zeynepyigit59@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5405-2058.

Gönderilme Tarihi: 16.01.2023 Kabul Tarihi: 30.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim. 1236608

**Atıf:** "Akpınar, Ş., Ercan Güven, A. N., ve Yiğit, Z. (2024). Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 53* (242), 997-1022. DOI: 10.37669/milliegitim. 1226031"

***Öz***

*Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanları ile yazma tutumu ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Nicel araştırma deseninde gerçekleştirilen çalışmada, tarama modeli ve ilişkisel model bir arada kullanılmıştır. Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya'da öğrenim gören ortaokul düzeyindeki öğrencilerden elde edilmiştir. Verilerin toplandığı Konya'nın merkez ilçeleri olan Meram, Selçuklu ve Karatay'da öğrenim gören toplam 492 ortaokul öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin 107'si 5. sınıf, 129'u 6. sınıf, 153'ü 7. sınıf ve 103'ü 8. sınıf düzeyindedir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, Can ve Topçuoğlu-Ünal (2017) tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği" ile Karakuş-Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından hazırlanmış olan "Ortaokul Öğrencileri için Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular, sadece %10 gibi düşük bir oranda da olsa ortaokullarda düzenli olarak günlük tutan öğrencilerin varlığını göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıklarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve okunan kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma tutumları genellikle olumlu olmasına rağmen kaygının bazı alt boyutlarında kaygılandıkları görülmüştür. Günlük tutma alışkanlığının yazmaya karşı tutumla ilişkisi pozitif yönlüyken günlük tutma alışkanlığı ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygıları arasında zayıf bir ilişki vardır. Çalışma sonunda ortaokul öğrencilerinin günlük yazmanın getireceği faydalar hakkında bilgilendirilmesi ve öğrencilerin günlük tutmaya teşvik edilmesi önerilmektedir.*

***Anahtar Kelimeler****: ortaokul öğrencileri, günlük tutma, yazmaya karşı tutum, yazma kaygısı*

# Examining the Relationship Between the Diarizing Habits of Secondary School Students and Their Writing Attitudes, Writing Anxiety

***Abstract***

*This study aimed to reveal the relationship between the diary-keeping habits of secondary school students and their writing attitude and writing anxiety. In the study, which was carried out in a quantitative research design, the scanning model and relational model were used together. The data were obtained from secondary school students studying in Konya in the 2021-2022 academic year. A total of 492 secondary school students studying in Meram, Selçuklu, and Karatay, the central districts of Konya, where the data were collected, formed the sample of the study. 107 of the students are in the 5th grade, 129 are in the 6th grade, 153 are in the 7th grade and 103 are in the 8th grade. Personal information form, "Writing Attitude Scale for Secondary School Students" prepared by Can and Topçuoğlu-Ünal (2017), and the "Writing Anxiety Scale for Secondary School Students" prepared by Karakuş-Tayşi and Taşkın (2018) used to collect data. The collected data were analyzed with the help of the SPSS 22.0 program. The findings show that there are students who keep a diary regularly in secondary schools, albeit at a low rate of only 10%. It was determined that the diary habits of secondary school students differed significantly according to their gender, grade level, and the number of books reads. In addition, although students' writing attitudes are generally positive, it was observed that they were worried about some sub-dimensions of anxiety. While the relationship between the habit of keeping a diary and the attitude towards writing was positive, no significant relationship was found between the habit of keeping a diary and writing anxiety. There is a weak relationship between students' attitudes toward writing and their writing anxiety. At the end of the study, it is recommended to inform secondary school students about the benefits of journaling and to encourage students to keep a diary.*

***Keywords:*** *secondary school students, diarizing, attitude towards writing, writing anxiety*

## Giriş

Dil, dört temel beceri üzerinde kurulmuş ve bu beceriler ekseninde gelişip varlık sahasını oluşturmuştur. İlk edinilen dil becerisi olan dinlemeyi konuşma, okuma ardından da yazma becerisi izler. Bir becerideki gelişim diğerlerini etkiler. Anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi, özellikle eğitim öğretimde önemli bir yere sahiptir. Yazıyla düşünceler dış dünyaya yansıtılır.

Yazma becerisi; içerisinde söz varlığı, kural bilgisi, edinilen birikim, duygu düşünce dünyası, hayal gücü, yaratıcılık kabiliyetleri, psikomotor beceriler, yazmaya dair olumlu tutumlar gibi farklı boyutları barındırmaktadır. Bu doğrultuda yazılı

ürünler de çeşitli türlere ayrılmış kendi içlerinde sistemlerini oluşturmuşlardır. Türkçe derslerinde metin türü özelinde farklı eğitimler düzenlenebilmekte, öğrencilerin becerilerini geliştirmek amacıyla ana dilin tüm boyutları üzerinde çalışılmaktadır.

Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her beceri için hedeflenen kazanımları farklı sınıf düzeylerine uygun olarak belirtmiştir. Yazma becerisi her sınıf düzeyi için alt başlıklara ayrılmış, ele alınacak metin türleri de öğrenci gelişim dönemlerine göre sıralanmıştır. Metin türleri arasında bulanan günlüğe ise 2, 3, 4, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmiştir (MEB, 2019).

Günlük, Türk Dil Kurumu tarafından "günü gününe tutulan anı yazısı veya bu yazıları içine alan eser, günce." (2022) olarak tanımlanmaktadır. Günlük türü, yazmanın öğrenildiği küçük yaşlardan ömrün sonuna kadar hayatın içindedir. Eğitim programlarındaki hayatilik ilkesiyle de uyumludur. Günlüğü diğer metin türlerinden ayıran özellikler; daha öznel nitelik taşıması, bireyin kendine özel not düşme durumunun olması bu yüzden yazma öncesinde taslak, plan vb. hazırlanmaması ve belli ölçütlerle sınırlandırılmamasıdır. Tosun (2015, s. 16-17), günlüklerin gerçeklikle bağlantısının anılara göre daha kuvvetli olduğunu çünkü günlüklerde sadece günün değerlendirilmediğini, geleceğe ilişkin öngörülerin de yer aldığını bununla birlikte günlük tutma disiplininin içinde yazarlık tutkusu ve yeteneği taşıyan kişileri edebiyata, sanata, felsefeye yaklaştırdığını vurgular.

Günlük türünün en önemli özelliğinin rutin olarak yazılabilmesi olduğu söylenebilir. Birey kendi istek ve iradesini kullanarak duygu, düşünce dünyasında meydana gelen durumları yazıya dökmektedir. Böylece kendisini takibe alan birey, hayatını düzene koyar, başarılarını ya da eksikliklerini daha açık fark edebilir; hatıralarına sahip çıkarak hafızasını, yaratıcılığını ve öz saygısını geliştirebilir. Günlük yazmak, bireyin yeni yazma deneyimleri oluşturması bakımından da dikkate değerdir. Bu bireysel eğilim, üst bilişsel öz düzenleme becerilerine de katkı sağlayabilmektedir.

Diğer taraftan yazma becerisini etkileyen bilişsel ve duyuşsal pek çok etken vardır. Bu etkenler arasında yazma kaygısı ve bireyin yazmaya karşı tutumu önemli bir yere sahiptir. "Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir tepkidir" (Zorbaz, 2010, s. 194). Daly ve Wilson, yazma kaygısının bireydeki yüksek veya düşük olma durumunun yazma faaliyetinden kaçınma ya da ona yaklaşma eğilimini etkilediğini söyleyerek yüksek yazma kaygısını, yazmayı sevimsiz ve cezalandırıcı bir eylem olarak bulma (1983, s. 327) şeklinde tanımlar. Bu doğrultuda, kişinin kaygı gibi duygu durumlarının gösterdiği performansların başarısı üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Yazma becerisini etkileyen bir diğer etken olan tutum ise Temizkan

ve Sallabaş'a göre (2009, s. 156) bireyin karşılaştığı olay, olgu ve nesnelere karşı ortaya koyduğu davranışı ve gösterdiği tavrı ifade eder. Tutumlar, kişinin algılarını yansıtan tepkilerini düzenlemektedir. Karşılaşılan durumların kişide olumlu ve olumsuz düzlemde değişken bir bakış açısı uyandırması kaçınılmazdır. Tutumların da bu düzlemle paralellik göstereceği düşünülür. Genel olarak öğrencilerden yazmaya karşı olumlu bir tutum içinde olmaları beklenir. Çünkü olumlu tutum, öğrenenlerin başarı düzeyini artırmakta olumsuz tutum ise gösterilen performanslarda düşük başarıya sebep olmaktadır (Bağcı, 2007). Öte yandan Graham vd. (2007) yazma tutumunu genel anlamıyla bireyin yazma eylemi sürecinde kendisini mutlu ya da mutsuz şekilde hissetmesine sebep olan duygusal bir yönelme olarak tanımlamıştır. Bireyin yazma etkinliği yaparken mutlu olması farklı yazma alanlarına karşı istekli davranmasını, eyleme yönelik içsel olarak güdülenmesini, özverisinin artmasını sağlayabilir. Tüm bu bileşenler doğal olarak başarıya da yansıyacaktır.

Alanyazında yazma kaygısı (Deniz ve Demir, 2020; Karakoç-Öztürk, 2012; Ürün-Karahan, 2017; Yaman, 2010; Zorbaz, 2010; Zorbaz, 2011) ve yazma tutumu (Akın, 2016; Baştuğ ve Keskin, 2017; Göçer, 2016; Ulu, 2018) çeşitli değişkenlere göre farklı örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalarla ele alınmıştır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin günlük tutma durumlarına odaklanan ve günlük yazma alışkanlıkları ile yazma kaygıları ve yazmaya karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, kişilerin hayat rutinlerinin bir parçası olarak benimsedikleri ve sürekli bir yazma alışkanlığı olmasıyla öne çıkan günlük türünün çalışmanın odaklandığı merkez noktasını oluşturması bakımından önemlidir. İncelenen diğer çalışmalarda günlük yazmanın sadece bir değişken olarak ele alındığı görülmüştür Bu sebeple çalışmanın, ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek bir boşluğu kapatabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada cevap aranan sorular ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları bulunmakta mıdır? Öğrenciler hangi sıklıkta ve hangi durumlarda günlük tutmayı tercih etmektedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları ne düzeydedir?

3. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları bir önceki dönem okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları günlük tutma sıklıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?

## Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarama modeli ve ilişkisel model bir arada kullanılmıştır. Bu doğrultuda, olgulara müdahale edilmeden hâlihazırda var olanların, yaşananların betimlenerek ortaya koyulduğu betimsel araştırma ile değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ilişkisel araştırmaya başvurulmuştur (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 48-50).

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya'da öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrene ulaşmanın maliyet ve zaman açılarından sınırlılıkları göz önüne alınarak örneklem belirleme yoluna gidilmiştir. Örneklem belirlenirken evreni temsil etme düzeyinin yüksek olmasıyla bilinen seçkisiz örnekleme yöntemlerine başvurulmuş ve her bir birimin eşit seçilme olasılığıyla seçilerek örnekleme alındığı basit seçkisiz örnekleme (random) yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın çalışma örneklemini Konya merkezde yer alan altı farklı ortaokulun öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplanacak okullar Konya merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay'dan ikişer okul olacak şekilde seçilmiştir. Bu doğrultuda Meram'dan 154, Selçuklu'dan 171 ve Karatay'dan 173 olmak üzere toplamda 498 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Ancak yapılan incelemeler sonucunda 6 öğrencinin; kişisel bilgilerinde eksiklik olması, ölçeklerden birini doldurmamış olmaları gibi sebeplerle elenerek analize dâhil edilmemesi uygun bulunmuştur. Analizler 492 ortaokul öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Bu öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de görülmektedir:

**Tablo 1**

*Örneklemin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

| Sınıf düzeyi | Cinsiyet | | Toplam | |
|---|---|---|---|---|
| | Kız | Erkek | N | % |
| 5. sınıf | 64 | 43 | 107 | 21,7 |
| 6. sınıf | 67 | 62 | 129 | 26,2 |
| 7. sınıf | 69 | 84 | 153 | 31,1 |
| 8. sınıf | 37 | 66 | 103 | 20,9 |
| Toplam | 237 (%48,2) | 255 (%51,8) | 492 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, veri toplanan 492 ortaokul öğrencisinin %48,2'sinin kız, %51,8'inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Bu oran ile örneklemin cinsiyete göre dengeli bir dağılımı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımına bakıldığında ise her sınıf düzeyinin en az %20 öğrenci ile temsil edildiği görülmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın verileri; kişisel bilgi formu, Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından hazırlanmış olan "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği" ile Karakuş-Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencileri için Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler kullanılmadan önce araştırmacılar bilgilendirilmiş ve e-posta yoluyla izinleri alınmıştır.

Kişisel bilgi formunda sınıf düzeyi, cinsiyet, geçen dönem okunan kitap sayısı, anılar veya başka yazma faaliyetleri için bireysel olarak materyal oluşturup oluşturmama durumu, günlük tutma durumu ve eğer tutuluyorsa günlük yazma sıklığı ile hangi durumlarda günlük yazıldığına dair sorular yer almaktadır. Hangi durumlarda günlük yazıldığının sorulduğu soruya "mutlu olduğumda, hüzünlü olduğumda, eğlenceli bir gün yaşadığımda, farklı bir gün yaşadığımda, kendimi yalnız hissettiğimde" maddeleri eklenmiş ve özgün cevaplar için "diğer" seçeneği dâhil edilmiştir.

Ortaokul Öğrencileri için Yazma Kaygısı Ölçeği (Karakuş-Tayşi ve Taşkın, 2018) 16 madde içeren ve sırasıyla 1'den 5'e kadar puanlanan "hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum" seçenekleriyle oluşturulmuş beşli likert tipinde tasarlanan bir ölçektir. Üç alt boyuttan oluşan ölçekte, yazmaya güdülenmeye yönelik 6 madde, yazının anlaşılma durumuna yönelik 5 madde, yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik 5 madde yer almaktadır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği (Can ve Topçuoğlu-Ünal, 2017) 23 maddeden oluşan ve sırasıyla 1'den 5'e kadar puanlanan "hiç katılmıyorum,

katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum" seçenekleriyle oluşturulmuş beşli likert şeklindeki ölçektir. Üç alt boyutu bulunan ölçekte; yazmaya karşı ilgiyi ölçmeye yönelik 10 madde, algıya yönelik 6 madde, katkıya yönelik 7 madde bulunmaktadır.

Bahsi geçen ölçeklerin bu çalışmadaki güvenirlik katsayıları Tablo 2 ile verilmiştir:

**Tablo 2**

*Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri*

| Ölçek ve alt boyutları | Cronbach alfa değeri | Ölçek ve alt boyutları | Cronbach alfa değeri |
|---|---|---|---|
| ***Yazma Tutum Ölçeği*** (23 madde) | α = .930 | ***Yazma Kaygısı Ölçeği*** (16 madde) | α = .818 |
| İlgi (10 madde) | α = .888 | Yazmaya güdülenme (6 madde) | α = .694 |
| Algı (6 madde) | α = .690 | Yazının anlaşılma durumu (5 madde) | α = .709 |
| Katkı (7 madde) | α = .862 | Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama (5 madde) | α = .561 |

Tablo 2'de çalışmanın verilerini toplamada yararlanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları yer almaktadır. Büyüköztürk (2020, s. 183), psikolojik testler için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması durumunda test puanlarının güvenilir olarak görülebileceğini belirtir. Özdamar (2002, s. 673) ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısının $.60 \leq \alpha < .80$ olması durumunda ölçeğin oldukça güvenilir, $.40 \leq \alpha < .60$ aralığında ise düşük derecede güvenilir olduğunu söylemektedir. Tablo 2 incelendiğinde, yazmaya kaşı tutum ve yazma kaygısı ölçeklerinin bu çalışma için toplanan verilerinin oldukça güvenilir değerler aldıkları söylenebilir. Yine yazma tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ile yazma kaygısı ölçeğinin iki alt boyutunun (yazmaya güdülenme ve yazının anlaşılma durumu) güvenilir sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür. Ancak yazma kaygısı ölçeğinin yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygı alt boyutunun yakın bir oranla düşük derecede güvenilir aralığında kaldığı görülmektedir.

**Etik Kurul İzni:** Araştırma öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 13/05/2022 tarihli, 06 toplantı sayılı, 2022/202 karar numaralı Etik Kurul izni alınmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Etik kurul izni alındıktan sonra hazırlanan kişisel bilgi formu ve kullanılacak ölçekler öğrencilere uygulanmadan önce örneklem grubuna seçilen öğrenciler ve öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanarak uygulanacak form ve ölçekler gönüllü öğrencilere dağıtılmış cevaplamaları sağlanmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde belirlenen ortaokullarda uygulama yapılarak toplanmıştır.

Öğrencilerden toplanan veriler SPSS 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öncelikle yapılan normallik testleriyle verilerin dağılımı incelenmiştir. Burada histogram, q grafiği ve kutu grafiği incelenmiş ayrıca dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayıları göz önünde bulundurulmuştur. Yazma tutum ölçeği için çarpıklık değeri -.441, basıklık değeri -.028; yazma kaygısı ölçeği için ise çarpıklık değeri -.169, basıklık değeri -.055 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılara (Hair vd., 2010, s. 36; Morgan vd., 2011, s. 51) göre -1 ila +1 dışında kalan çarpıklık değerleri normal dışı dağılımı göstermektedir. Bu doğrultuda verilerin normal dağıldığı düşünülmüş ve yapılacak diğer analizlerde parametrik testlerin tercih edilmesi kararlaştırılmıştır.

Ortaokul öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet, bir önceki dönemde okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kay-kare testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygılarının cinsiyetlerine bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği bağımsız örneklemler t-testi ile sınanmıştır. Tutum ve kaygıların sınıf düzeyi, bir önceki dönemde okunan kitap sayısı ve günlük tutma sıklığına göre farklılaşma durumları ise bağımsız örneklemler tek yönlü varyans analizi ile tespit edilmiştir. Farkların etki büyüklükleri eta-kare değeri ile yorumlanmıştır. Bu değer Green ve Salkind'e (2005, s. 157) göre .01 ise küçük, .06 ise orta ve .14 ise geniş etki büyüklüğünü göstermektedir. Analizde çıkan anlamlı farkların yönünü belirlemede, gruplar arasındaki örneklem sayıları arasında fark olduğundan, varyansların homojen dağıldığı durumlarda Scheffe testi kullanmıştır. Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Games-Howell testine başvurulmuştur. Öğrencilerin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde, günlük tutma durumu kategorik bir değişken olduğundan, Nokta Çift Serili Korelasyon hesaplanmıştır.

## Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları şu şekildedir:

Çalışmada ilk cevap aranan sorular, "Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları bulunmakta mıdır? Öğrenciler hangi sıklıkta ve hangi durumlarda günlük tutmayı tercih etmektedir?" şeklindedir. Çalışmanın katılımcılarından alınan cevaplar neticesinde, ortaokul öğrencilerinin %37,8'inin günlük tuttuğu saptanmıştır. Bu oran, ortaokullarda günlük tutma alışkanlığına sahip öğrencilerin varlığını göstermektedir. Bahsi geçen yüzdelik dilimini oluşturan 186 öğrenciye günlüklerine hangi sıklıkta yazdıkları sorulduğunda; öğrencilerinden 47'sinin her gün, 80'inin haftada birkaç gün, 59'unun ise ayda birkaç gün yazdıkları cevabı alınmıştır. Bu sayılar değerlendirildiğinde, veri toplanan 492 öğrenciden sadece 47 öğrencinin günlüğüne her gün bir şeyler yazdığı anlaşılmıştır. Günlüklerin günü gününe alınan notlardan oluşan bir metin türü olduğu göz önünde bulundurulduğunda ortaokul öğrencilerinden yaklaşık %10'unun günlük tutma alışkanlığını tamamen kazanmış olduğu ve devam ettirdiği söylenebilir. Öğrencilerin hangi durumlarda günlük tutmayı tercih ettiği araştırıldığında ise daha çok farklı bir gün yaşadıklarında (%20,5), mutlu olduklarında (%20,3), üzgün olduklarında (%18,9), kendilerini yalnız hissettiklerinde (%16,5) ve eğlenceli bir gün yaşadıklarında (%16,1) günlüklerine yazdıkları belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci sorusu, "Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları ne düzeydedir?" biçimindedir. Tablo 3'te katılımcı gruba ait betimsel istatistikler bulunmaktadır:

**Tablo 3**

*Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısı Değerleri*

| Ölçekler ve alt boyutlar | Kişi sayısı | En küçük değer | En büyük değer | Ortalama | Standart sapma |
|---|---|---|---|---|---|
| ***Yazma tutum ölçeği*** | 492 | 1 | 5 | 3,35 | 0,83 |
| İlgi | 492 | 1 | 5 | 3,11 | 0,94 |
| Algı | 492 | 1 | 5 | 3,63 | 0,81 |
| Katkı | 492 | 1 | 5 | 3,46 | 0,98 |
| ***Yazma kaygısı ölçeği*** | 492 | 1 | 4,75 | 2,72 | 0,68 |
| Yazmaya güdülenme | 492 | 1 | 4,50 | 2,41 | 0,79 |
| Yazının anlaşılma durumu | 492 | 1 | 5 | 2,95 | 0,91 |
| Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama | 492 | 1 | 5 | 2,88 | 0,83 |

Tablo 3 ele alındığında, ortaokul öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının ($\bar{x}$ = 3,35) olumlu olduğu ancak yazma kaygılarının da ($\bar{x}$ = 2,72) bulunduğu söylenebilir. Ölçeklerin alt boyutları incelendiğinde ise yazmaya karşı tutumun her üç boyutunda

da (ilgi, algı ve katkı) öğrenci puanlarının ölçekten alınabilecek en yüksek değere yakın olduğu görülmektedir. Yazma kaygısında ise ortaokul öğrencilerinin daha çok yazılarının anlaşılmasına yönelik kaygı yaşadıkları söylenebilir. Yazmaya güdülenme konusundaki ilgili kaygı düzeyleri ise diğer alt boyutlara kıyasla daha azdır. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı olumlu tutuma sahip oldukları ve yazmaya güdülenmede çok fazla kaygılı olmadıkları buna karşın yazılarının anlaşılma durumu ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama ile ilgili kaygı yaşadıkları belirtilebilir.

Çalışmada cevap aranan bir başka soru, "Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" olmuştur. Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumunun tespiti için Kay-kare testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır:

**Tablo 4**

*Günlük Tutma Alışkanlığının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu*

| | | **Günlük tutma alışkanlığı** | | $\chi^2$ | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Var | Yok | | |
| **Sınıf düzeyi** | 5. sınıf | 41 | 66 | 23,090 | .000** |
| | 6. sınıf | 66 | 63 | | |
| | 7. sınıf | 58 | 95 | | |
| | 8. sınıf | 21 | 82 | | |

**p < .01

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Dağılım değerlendirildiğinde, günlük tutma alışkanlığının 8. sınıf öğrencilerinde oldukça düşük bir oranda kaldığı, günlük tutmayan öğrencilerin bu alışkanlığı sürdüren öğrencilere kıyasla çok daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. 5 ve 7. sınıf öğrencileri arasında ise günlük tutan öğrenci sayısı, günlük tutmayan öğrenci sayısına nazaran daha düşük olmakla birlikte aralarındaki oran daha yakındır. 6. sınıf öğrencileri günlük tutma oranı en yüksek olan gruptur. Ayrıca bu sınıf düzeyi için öğrencilerin hemen hemen yarısının günlük tuttuğu, diğer yarısının ise bu alışkanlığı taşımadığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumları ise tek yönlü varyans analizi ile sınanmıştır. Yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te bulunmaktadır:

**Tablo 5**

*Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu*

| Ölçekler ve alt boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Anlamlı fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Yazma tutum ölçeği*** | Gruplar arası | 27,511 | 3 | 9,170 | 14,492 | .000** | 5-8, 6-7, 6-8, 7-8 |
| | Gruplar içi | 308,321 | 488 | 0,633 | | | |
| İlgi | Gruplar arası | 35,833 | 3 | 11,944 | 14,637 | .000** | 5-8, 6-7, 6-8, 7-8 |
| | Gruplar içi | 398,226 | 488 | 0,816 | | | |
| Algı | Gruplar arası | 15,690 | 3 | 5,230 | 8,406 | .000** | 6-7, 6-8 |
| | Gruplar içi | 303,624 | 488 | 0,622 | | | |
| Katkı | Gruplar arası | 30,913 | 3 | 10,304 | 11,436 | .000** | 5-8, 6-7, 6-8 |
| | Gruplar içi | 439,688 | 488 | 0,901 | | | |
| ***Yazma kaygısı ölçeği*** | Gruplar arası | 1,537 | 3 | 0,512 | 1,113 | .343 | |
| | Gruplar içi | 224,673 | 488 | 0,460 | | | |
| Yazmaya güdülenme | Gruplar arası | 3,044 | 3 | 1,015 | 1,610 | .186 | |
| | Gruplar içi | 307,478 | 488 | 0,630 | | | |
| Yazının anlaşılma durumu | Gruplar arası | 3,817 | 3 | 1,272 | 1,543 | .203 | |
| | Gruplar içi | 402,449 | 488 | 0,825 | | | |
| Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama | Gruplar arası | 3,316 | 3 | 1,105 | 1,618 | .184 | |
| | Gruplar içi | 333,354 | 488 | 0,683 | | | |

**p < .01

Tablo 5'te yer alan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıflarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılır. Ancak öğrencilerin yazmaya karşı tutumları, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları için sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların yönünü belirlemek ve ikili karşılaştırmalar yapabilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı farkların bulunduğu sınıflar belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında eta-kare değerinin ($\eta 2 = 0,08$) olduğu anlaşılmıştır ve bu değerin orta üstü büyüklüğü gösterdiği söylenebilir. İkili karşılaştırmalarda farklılık 5-8, 6-7, 6-8 ve 7-8. sınıflar arasında görülmüştür. Sınıfların yazmaya karşı tutumda aldıkları ortalamalar şu şekildedir: 5. sınıf ($\bar{x} = 3,41$), 6. sınıf ($\bar{x} = 3,66$), 7. sınıf ($\bar{x} = 3,31$) ve 8. sınıf ($\bar{x} = 2,97$). Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının 8. sınıf öğrencilerinden daha olumlu olduğu söylenebilir. Bir diğer sonuç

ise 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla yazmaya karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri yönündedir.

Yazma tutum ölçeğinin ilgi alt boyutunda da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farkların bulunduğu anlaşılmıştır. Etki büyüklüğü ($\eta 2 = 0,08$) olan bu farklılığın da orta üstü büyükte olduğu görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda farklılığın 5-8, 6-7, 6-8 ve 7-8. sınıflar arasında olduğu belirlenmiştir. Sınıfların ölçeğin ilgi alt boyutunda aldıkları ortalamalar ise şu şekildedir: 5. sınıf ($\bar{x} = 3,22$), 6. sınıf ($\bar{x} = 3,40$), 7. sınıf ($\bar{x} = 3,09$) ve 8. sınıf ($\bar{x} = 2,63$). Ortalamalar değerlendirildiğinde 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere oranla yazmaya karşı daha ilgili oldukları söylenebilir. Bir başka sonuç ise 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya olan ilgilerinin 7. sınıflardan daha fazla olduğudur.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ölçeğinin algı alt boyutunda aldıkları puanların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın etki büyüklüğü ($\eta 2 = 0,05$) olarak hesaplanmıştır ve bu değerin ortaya yakın bir büyüklük olduğu söylenebilir. İkili karşılaştırmalarda farklılığın 6-7 ve 6-8. sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin algı alt boyutunda sınıflara göre aldığı ortalamalar şöyledir: 6. sınıf ($\bar{x} = 3,90$), 7. sınıf ($\bar{x} = 3,55$) ve 8. sınıf ($\bar{x} = 3,40$). Bu ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 6. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla yazmaya karşı daha olumlu algılarının olduğu söylenebilir.

Yazmaya karşı tutum ölçeğinin katkı alt boyutunda da öğrencilerin aldıkları puanların sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın eta-kare değeri ($\eta 2 = 0,06$) olduğundan orta büyüklükte bir etkiden bahsedilebilir. Yapılan ikili karşılaştırmalarla farklılıkların 5-8, 6-7 ve 6-8. sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin katkı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar ise şu şekildedir: 5. sınıf ($\bar{x} = 3,46$), 6. sınıf ($\bar{x} = 3,81$), 7. sınıf ($\bar{x} = 3,41$) ve 8. sınıf ($\bar{x} = 3,08$). Ortalamalar dikkate alınarak 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin yazmanın onlara sağlayacağı katkı hususunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bir tutumda oldukları söylenebilir. Yine 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla yazmaya karşı tutumlarının katkı boyutunda daha olumlu olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmanın bir diğer sorusu, "Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Tablo 6'da öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre Kay-kare sonuçları bulunmaktadır:

**Tablo 6**

*Günlük Tutma Alışkanlığının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu*

| | | Günlük tutma alışkanlığı | | $\chi^2$ | P |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Var | Yok | | |
| **Cinsiyet** | Kız | 130 | 107 | 56,518 | .000** |
| | Erkek | 56 | 199 | | |

**p<.01

Tablo 6 değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde kız öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının erkek öğrencilere kıyasla oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmama durumları ise t-testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan değerler Tablo 7'de yer almaktadır:

**Tablo 7**

*Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu*

| Ölçekler ve alt boyutlar | Cinsiyet | n | $\bar{x}$ | S | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Yazma tutum ölçeği*** | Kız | 237 | 3,63 | 0,71 | 7,646 | .000** |
| | Erkek | 255 | 3,09 | 0,85 | | |
| İlgi | Kız | 237 | 3,40 | 0,81 | 7,016 | .000** |
| | Erkek | 255 | 2,83 | 0,97 | | |
| Algı | Kız | 237 | 3,85 | 0,73 | 6,051 | .000** |
| | Erkek | 255 | 3,43 | 0,82 | | |
| Katkı | Kız | 237 | 3,77 | 0,85 | 7,230 | .000** |
| | Erkek | 255 | 3,17 | 1,00 | | |
| ***Yazma kaygısı ölçeği*** | Kız | 237 | 2,72 | 0,68 | -0,033 | .974 |
| | Erkek | 255 | 2,73 | 0,68 | | |
| Yazmaya güdülenme | Kız | 237 | 2,29 | 0,78 | -3,193 | .001** |
| | Erkek | 255 | 2,52 | 0,80 | | |
| Yazının anlaşılma durumu | Kız | 237 | 3,04 | 0,89 | 1,942 | .053 |
| | Erkek | 255 | 2,88 | 0,92 | | |
| Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama | Kız | 237 | 2,93 | 0,85 | 1,370 | .171 |
| | Erkek | 255 | 2,83 | 0,81 | | |

**p<.01

Tablo 7 ele alındığında ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülür. Ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yazmaya karşı daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca tutum ölçeğinde yer verilen boyutların (ilgi, algı ve katkı) her biri için alınan sonuçlar yine kız öğrencilerin lehinedir. Cinsiyetin yazma kaygısı ölçeğinin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı alt boyutunda da anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu Tablo 7'den çıkarılabilecek bir diğer bulgudur. Kız öğrenciler yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygıyı erkek öğrencilere kıyasla daha az yaşamaktadırlar. Bir başka deyişle, erkek öğrencilerin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygıları daha yüksektir.

"Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları bir önceki dönem okudukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusu, çalışmada cevap aranan bir başka sorudur. Bu doğrultuda verilere Kay-kare testi uygulanmış ve bulgular Tablo 8 ile sunulmuştur:

**Tablo 8**

*Günlük Tutma Alışkanlığının Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumu*

| | | **Günlük tutma alışkanlığı** | | $\chi^2$ | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Var | Yok | | |
| **Kitap sayısı** | 1-3 kitap | 10 | 55 | 25,366 | .000** |
| | 4-6 kitap | 43 | 84 | | |
| | 7-9 kitap | 37 | 67 | | |
| | 10-10'dan fazla kitap | 96 | 100 | | |

**p<.01

Tablo 8'de yer alan değerler, öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının bir önceki dönemde okumuş oldukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı yönündedir. Günlük tutma alışkanlığı kazanan öğrencilerin dağılımları incelendiğinde 10-10'dan fazla kitap okumuş olan öğrencilerin günlük yazan öğrencilerin yarıdan fazlasını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Kitap okuma sayısı en az olan öğrenciler günlük tutma oranları da en düşük olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygılarının bir önceki dönemde okudukları kitap sayısına göre farklılaşma durumları tek yönlü varyans analizi ile tespit edilmiştir. Yapılan ANOVA testine dair sonuçlara Tablo 9'da yer verilmiştir:

**Tablo 9**

*Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısının Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumu*

| Ölçekler ve alt boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Anlamlı fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Yazma tutum ölçeği*** | Gruplar arası | 15,661 | 3 | 5,220 | 7,945 | .000** | 1-3, 1-4, 2-4 |
| | Gruplar içi | 320,660 | 488 | 0,657 | | | |
| İlgi | Gruplar arası | 18,394 | 3 | 6,131 | 7,198 | .000** | 1-4, 2-4 |
| | Gruplar içi | 415,664 | 488 | 0,852 | | | |
| Algı | Gruplar arası | 8,739 | 3 | 2,913 | 4,577 | .004** | 1-4, 2-4 |
| | Gruplar içi | 310,575 | 488 | 0,636 | | | |
| Katkı | Gruplar arası | 19,928 | 3 | 6,643 | 7,193 | .000** | 1-3, 1-4 |
| | Gruplar içi | 450,673 | 488 | 0,924 | | | |
| ***Yazma kaygısı ölçeği*** | Gruplar arası | 5,062 | 3 | 1,687 | 3,723 | .011* | 2-4 |
| | Gruplar içi | 221,148 | 488 | 0,453 | | | |
| Yazmaya güdülenme | Gruplar arası | 13,349 | 3 | 4,450 | 7,307 | .000** | 1-4, 2-4 |
| | Gruplar içi | 297,173 | 488 | 0,609 | | | |
| Yazının anlaşılma durumu | Gruplar arası | 1,446 | 3 | 0,482 | 0,581 | .628 | |
| | Gruplar içi | 404,821 | 488 | 0,830 | | | |
| Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama | Gruplar arası | 3,660 | 3 | 1,220 | 1,788 | .149 | |
| | Gruplar içi | 333,010 | 488 | 0,682 | | | |

*p<.05, **p<.01, (1=1-3 kitap, 2=4-6 kitap, 3=7-9 kitap, 4=10-10'dan fazla kitap)

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının ve yazma kaygılarının okudukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülür. Yazmaya karşı tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında da anlamlı farkların olduğu görülürken yazma kaygısı ölçeğinin yalnızca yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı boyutunda anlamlı düzeyde bir farktan bahsedilebilir. Bu farklılıkların yönünü belirleyebilmek ve ikili karşılaştırmalar yapabilmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı olan tutumları okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında eta-kare değerinin ($\eta 2 = 0,04$) olduğu görülür ve orta altı bir büyüklükten bahsedilebilir. İkili karşılaştırmalarda farklılığın 1-3 kitap ile 7-9 kitap okuyanlar, 1-3 ve 4-6 kitap ile 10-10'dan fazla kitap okuyanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının kitap okuma sayılarına göre ortalamaları şu şekildedir:

1-3 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 2,99), 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,24), 7-9 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,36), 10-10'dan fazla kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,53). Ortalamalar değerlendirildiğinde daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazmaya karşı tutum ölçeğinin ilgi, algı ve katkı boyutlarında aldıkları puanların da okudukları kitap sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılıkların etki büyüklükleri sırasıyla ilgi alt boyutu için ($\eta 2$ = 0,04), algı alt boyutu için ($\eta 2$ = 0,02) ve katkı alt boyutu için ($\eta 2$ = 0,04) olup orta altı büyüklük değerleri olduğu söylenebilir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, farklılıkların ölçeğin ilgi ve algı boyutlarında 1-3 ve 4-6 kitap ile 10-10'dan fazla kitap okuyanlar arasında, katkı boyutunda ise 1-3 kitap okuyanlar ile 7-9 ve 10-10'dan fazla kitap okuyanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin altı boyutlarından öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar ise şöyledir: İlgi alt boyutu için; 1-3 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 2,74), 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 2,98), 7-9 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,11), 10-10'dan fazla kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,30). Algı alt boyutu için; 1-3 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,41), 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,51), 7-9 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,66), 10-10'dan fazla kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,77). Katkı alt boyutu için; 1-3 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,02), 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,39), 7-9 kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,47), 10-10'dan fazla kitap okuyanlar ($\bar{x}$ = 3,64). Ortalamalar göz önüne alındığında ortaokul öğrencilerinden daha fazla kitap okuyanların yazmaya karşı tutumlarının ilgi, algı ve katkı boyutlarında daha olumlu olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin yazma konusundaki kaygıları okudukları kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin ($\eta 2$ = 0,02) olduğu görülür ve orta altı bir büyüklükten bahsedilebilir. İkili karşılaştırmalarda bir önceki dönem 4-6 kitap okuyanlar ile 10-10'dan fazla kitap okuyanlar arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu grupların ortalama puanları incelendiğinde ise 4-6 kitap okuyanların ($\bar{x}$ = 2,86), 10-10'dan fazla kitap okuyanların ($\bar{x}$ = 2,61) puan aldıkları görülür. Bu bulgu, daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeğinin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı alt boyutunda aldıkları puanların da okudukları kitap sayısına göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Bahsi geçen farklılığın etki büyüklüğü ($\eta 2$ = 0,04) olup orta altı bir büyüklüğü gösterir. İkili karşılaştırmalarda farklılıkların 1-3 ve 4-6 kitap okuyan öğrenciler ile 10-10'dan fazla kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde 1-3 kitap okuyanların ($\bar{x}$ = 2,60), 4-6 kitap okuyanların ($\bar{x}$ = 2,61) ve 10-10'dan fazla kitap okuyanların ($\bar{x}$ = 2,24) puan aldıkları anlaşılmıştır. Bu bulgu ile daha çok kitap okuyan öğrencilerin yazmaya güdülenmeyle ilgili daha az kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Çalışmada cevap aranan bir diğer soru, "Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları günlük tutma sıklıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" olmuştur. Bu amaçla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 10 ile sunulmuştur:

**Tablo 10**

*Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısının Günlük Tutma Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu*

| Ölçekler ve alt boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Anlamlı fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Yazma tutum ölçeği*** | Gruplar arası | 55,393 | 3 | 18,464 | 32,074 | .000** | 0-1, 0-2, 0-3, 1-3 |
| | Gruplar içi | 280,928 | 488 | 0,576 | | | |
| İlgi | Gruplar arası | 71,725 | 3 | 23,908 | 32,200 | .000** | 0-1, 0-2, 0-3, 1-3 |
| | Gruplar içi | 362,334 | 488 | 0,742 | | | |
| Algı | Gruplar arası | 25,436 | 3 | 8,479 | 14,079 | .000** | 0-1, 0-2, 0-3 |
| | Gruplar içi | 293,878 | 488 | 0,602 | | | |
| Katkı | Gruplar arası | 66,132 | 3 | 22,044 | 26,597 | .000** | 0-1, 0-2, 0-3 |
| | Gruplar içi | 404,469 | 488 | 0,829 | | | |
| ***Yazma kaygısı ölçeği*** | Gruplar arası | 2,794 | 3 | 0,931 | 2,034 | .108 | |
| | Gruplar içi | 223,416 | 488 | 0,458 | | | |
| Yazmaya güdülenme | Gruplar arası | 6,590 | 3 | 2,197 | 3,527 | .015* | 0-1 |
| | Gruplar içi | 303,932 | 488 | 0,623 | | | |
| Yazının anlaşılma durumu | Gruplar arası | 3,339 | 3 | 1,113 | 1,348 | .258 | |
| | Gruplar içi | 402,927 | 488 | 0,826 | | | |
| Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama | Gruplar arası | 5,502 | 3 | 1,834 | 2,702 | .045* | 0-1 |
| | Gruplar içi | 331,168 | 488 | 0,679 | | | |

*p<.05, **p<.01, (0=günlük tutmayan, 1=her gün yazan, 2=haftada birkaç gün yazan, 3=ayda birkaç gün yazan)

Tablo 10'da yer alan bulgulara göre ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında günlük tutma sıklıklarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların etki büyüklükleri ölçeğin geneli için ($\eta 2 = 0,16$), ilgi alt boyutu için ($\eta 2 = 0,16$), algı alt boyutu için ($\eta 2 = 0,07$)

ve katkı alt boyutu için (η2 = 0,14) olduğu görülmüştür. Algı alt boyutu için orta büyüklükte bir etkiden bahsedilebilirken diğer boyutlar ve ölçeğin geneli için küçük büyüklükte bir etkinin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ölçeğin geneli ile algı ve katkı alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığından Games-Howell testine başvurulmuştur. İlgi alt boyutunda ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda yazma tutum ölçeğinin genelinde ve ilgi alt boyutunda günlük tutmayan öğrenciler ile her gün, haftada birkaç gün ve ayda birkaç gün günlüklerine yazan öğrenciler arasında farklılık bulunmuştur. Yine günlüklerine her gün yazan öğrenciler ile ayda birkaç gün yazan öğrenciler arasında da farklılık vardır. Ortalamalar incelendiği zaman ölçeğin genelinde alınan puanlar şu şekildedir: günlük tutmayan ($\bar{x}$ = 3,10), her gün yazan ($\bar{x}$ = 3,96), haftada birkaç gün yazan ($\bar{x}$ = 3,79), ayda birkaç gün yazan ($\bar{x}$ = 3,57). İlgi alt boyutundaki ortalamalar ise şöyledir: günlük tutmayan ($\bar{x}$ = 2,82), her gün yazan ($\bar{x}$ = 3,88), haftada birkaç gün yazan ($\bar{x}$ = 3,56), ayda birkaç gün yazan ($\bar{x}$ = 3,32). Bu bulgular, günlük tutmayan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının ayda birkaç gün bile olsa günlüklerine yazan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca her gün günlük yazan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ayda birkaç gün yazan öğrencilerden daha olumlu olduğu da bir başka bulgudur. Ölçeğin algı ve katkı boyutlarındaki farklılıklar ise günlük tutmayan öğrenciler ile her gün, haftada birkaç gün ve ayda birkaç gün günlük yazan öğrenciler arasındadır. Algı alt boyutu için öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar şu şekildedir: günlük tutmayan ($\bar{x}$ = 3,46), her gün yazan ($\bar{x}$ = 3,98), haftada birkaç gün yazan ($\bar{x}$ = 3,97), ayda birkaç gün yazan ($\bar{x}$ = 3,79). Katkı alt boyutundaki ortalamalar ise şöyledir: günlük tutmayan ($\bar{x}$ = 3,18), her gün yazan ($\bar{x}$ = 4,05), haftada birkaç gün yazan ($\bar{x}$ = 3,97), ayda birkaç gün yazan ($\bar{x}$ = 3,73). Ortalamalar incelendiğinde, günlük tutmayan öğrencilerin ölçeğin algı ve katkı boyutlarında da ayda birkaç gün olsa dahi günlük tutan öğrencilerden daha düşük düzeyde tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı, ölçeğin genelinde ve yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı alt boyutunda okunan kitap sayısına göre farklılaşmamaktadır. Ancak yazmaya güdülenmeyle ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygı boyutlarında anlamlı farklar saptanmıştır. Bu farkların etki büyüklükleri, güdülenmeyle ilgili kaygı için (η2 = 0,02), yazma sürecini karşılamayla ilgili kaygı için ise (η2 = 0,01) değerinde olduğundan küçük bir etkiden söz edilebilir. İkili karşılaştırmalarda, her iki alt boyutta da günlük tutmayan öğrenciler ile günlüklerine her gün yazan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Öğrencilerin bu alt boyutlarda aldıkları ortalama puanlar şöyledir: Yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygıda günlük tutmayanlar ($\bar{x}$ = 2,48), her gün yazanlar ($\bar{x}$ = 2,11); yazma sürecinin

gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygıda günlük tutmayanlar ($\bar{x}$ = 2,92), her gün yazanlar ($\bar{x}$ = 2,57). Ortalamalar incelendiğinde düzenli olarak günlük tutan öğrencilerin yazmaya güdülenmede ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamada günlük tutmayan öğrencilere kıyasla daha az kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Çalışmanın cevap aranan son sorusu "Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?" şeklindedir. Bu bağlamda aradaki ilişkiyi belirleyebilmek adına Nokta Çift Serili Korelasyon hesaplanmıştır. Analizin bulgularına Tablo 11'de yer verilmiştir:

**Tablo 11**

*Öğrencilerin Günlük Tutma Alışkanlıkları, Yazmaya Karşı Tutumları ve Yazma Kaygılarının İlişkisi*

| N = 492 | Günlük tutma | | Yazmaya karşı tutum | | Yazma kaygısı | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | r | p | r | p | R | P |
| **Günlük tutma alışkanlığı** | | | .390** | .000 | .045 | .158 |
| **Yazmaya karşı tutum** | .390** | .000 | | | -.154** | .000 |
| **Yazma kaygısı** | .045 | .158 | -.154** | .000 | | |

**p<.01

Tablo 11 incelendiğinde günlük tutma alışkanlığının ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ile pozitif yönlü ve ortaya yakın bir düzeyde ilişkili olduğu görülür. Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığı ile yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygıları arasında ise negatif yönlü, zayıf bir ilişkiden bahsedilebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanları ile yazmaya karşı tutum ve yazmaya dair kaygıları arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlayan bu araştırmanın sonucunda, katılımcı ortaokul öğrencilerinden 186'sının günlük tuttuğu, bu öğrencilerden 47'sinin ise günlük yazma sıklıklarını "her gün" olarak belirttikleri görülmüştür. Günlüklerin her gün yazılan notlar olmasıyla öne çıkan bir tür olduğu düşünülürse ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %10'unun günlük tutma alışkanlığını tamamen kazanmış olduğu söylenebilir. Oranın %10'da kalması, bilişsel ve duyuşsal pek çok faktörün yanı sıra öğrencilerin bu alışkanlığı her güne yayabilme becerisi ve yazmaya değer içerik üretebilmesi gibi pek çok sebeple de ilişkili olabilir.

Çalışmada öğrencilerin günlük yazmayı tercih ettikleri durumlar incelendiğinde en çok farklı bir gün yaşadıklarında, en az ise eğlenceli bir gün yaşadıklarında günlük tuttukları görülmüştür. Bununla beraber ilk sırayı mutlu, üzgün ve kendilerini yalnız hissettikleri durumlar takip etmiştir. Verilerden ortaokul çağındaki çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyacını daha çok sıra dışı bulduğu durumlar yaşadığında ve mutlu anlarında hissettiği sonucuna ulaşılabilir. Veriler çocuk ve yetişkinlerin psikolojik yansımalarının farklılıkları açısından da irdelenebilir.

Ölçeklerden elde edilen veriler, yazmaya karşı tutumun tüm boyutlarında (ilgi, algı ve katkı) öğrenci puanlarının ölçekten alınabilecek en yüksek değere yakın olduğunu göstermektedir. Yazma kaygısına bakıldığında ise öğrencilerin kaygı yaşadıkları durumun daha çok yazılarının anlaşılma durumuyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2019, s. 3) öğrencilerdeki yazma kaygısı durumunun genellikle diğer insanların onları değerlendirecekleri korkusundan, konularını belirlerken zorlanmalarından ve düşük öz güvene sahip olmalarından kaynaklandığını tespit etmiştir. Öte yandan bu çalışmada öğrencilerin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı düzeylerinin ise diğer alt boyutlara kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Araştırmanın tüm bulguları düşünüldüğünde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum içinde oldukları ve yazmaya güdülenme konusunda fazla kaygı taşımadıkları ancak yazdıkları yazıların anlaşılma durumu ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılayabilmeye dair kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Verilerin dağılımına bakıldığında en az günlük tutma alışkanlığı olanların 8. sınıf öğrencileri olduğu ve günlük tutmayan öğrenci sayısının günlük tutanlara göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. 8. sınıfların günlük tutma alışkanlığının olmaması liseye geçiş sınav döneminde olmalarına bağlanabilir. Tağa ve Ünlü (2013), yazma eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında sorunun çok boyutlu olduğuna, birçok değişkeni bünyesinde barındırabileceğine değinmiştir. Bu bağlamda yazma faaliyeti için ayrılan zamanın yetersizliği, teste dayanan sınavların olumsuz etkileri, öğretmenlerin eksikleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine önem verilmemesi gibi değişkenlere de dikkat çekilmiştir.

Çalışmada, sınıf düzeyleri içerisinde en fazla günlük tutma oranının 6. sınıflara ait olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yazma kaygısının sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Deniz (2018) çalışmasında 6. sınıftan itibaren sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygılarının yükseldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yılmaz da (2019) ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerine nazaran daha

düşük olduğunu belirtmiştir. Karakoç-Öztürk (2012) ise 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında bu sonuçların aksine sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygı düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen verilerden hareketle tüm alt boyutlarıyla birlikte yazmaya karşı tutumun sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının 8. sınıf öğrencilerinden daha olumlu olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla yazmaya karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir. Türkben (2021) ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların en yüksek 6. sınıfta, en düşük 7. sınıfta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Yazma tutum ölçeğinin ilgi alt boyutuyla sınıf düzeyleri arasındaki ilişkide de anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Yazmaya karşı ilginin daha az olduğu düzey 8. sınıfken diğer sınıfların ona göre daha ilgili oldukları görülmüştür. Buna ek olarak veriler, 6. sınıfların yazma ilgisinin 7. sınıflara göre daha fazla olduğunu da ortaya koymuştur. Yazma tutumunun ilgi alt boyutunda ulaşılan oranlara benzer olarak algı boyutundan alınan puanlar da sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle kıyaslandığında yazmaya karşı daha olumlu algılarının olduğu görülebilir. Katkı alt boyutunda alınan puanlar, yazmaya karşı tutumun diğer alt boyutlarında olduğu gibi sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Yazmanın kişiye katkı sağlayacağı konusunda 5 ve 6. sınıf öğrencileri 8. sınıftakilere göre daha olumlu bir tutuma sahiptir. Katkı boyutu açısından 6. sınıf öğrencileri aynı zamanda 7. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha olumlu tutum içindedir. Tüm bunlar neticesinde yazmaya yönelik tutumların ortaokul sınıf düzeylerinde alt sınıflardan üst sınıflara doğru azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Diğer taraftan araştırmada günlük tutma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Çalışmanın verileri kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre günlük tutma alışkanlığına daha fazla sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında yazmaya karşı tutum da tüm alt boyutlarıyla (ilgi, algı ve katkı) kız öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Türkben'in (2021) ortaokul öğrencilerinin tutumlarını ele aldığı çalışması da bu sonuçlara paralel bir neticeye ulaşmıştır. Araştırmada, cinsiyet faktörünün yazma kaygısıyla ilişkisi incelendiğinde yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı alt boyutunda yine anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kız öğrenciler, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında yazmaya güdülenme konusunda daha az kaygılanmaktadırlar. Zorbaz (2010) da kız öğrencilerin yazma kaygısını erkeklere nazaran daha az yaşadığını vurgulamıştır. Deniz (2018) erkeklerin daha yüksek yazma kaygısı

yaşadıklarını ifade etmiş ve gelişim özellikleri göz önüne alındığında kız çocuklarının dil becerilerinde daha hızlı ilerlemesinin bu durumu desteklediğini dile getirmiştir. Bu tespitler araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öte yandan benzer başlıklar üzerinde araştırma yapıp bu bulguların aksi sonuçlara ulaşan çalışmalar da vardır. Örneğin Yaman (2010) öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı tespitini yapmıştır. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) ise ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını Diyarbakır ili örneğinde bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadığını belirlemiştir. Genellikle daha az yazma kaygısı yaşamasıyla öne çıkan kız öğrencilerin bu çalışma örneğinde yüksek kaygı düzeyiyle gündeme gelmesi dikkat çekmektedir.

Çalışmada öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının bir önceki dönemde okudukları kitap sayısıyla ilişkisi incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kitap okuma oranı azaldıkça günlük tutma oranlarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil becerileri arasında güçlü bir ilişki olması, bir becerideki olumlu gelişimin diğerini de aynı yönde etkilemesi ve okuma ile yazma arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde ulaşılan bu sonuç, beklenen bir neticedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ve yazma kaygısının güdülenmeyle ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili alt boyutları okudukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yazma tutumları olumlu seyretmektedir. Bununla beraber okunan kitap sayısı arttıkça ortaokul öğrencilerinin yazmaya güdülenme konusunda daha az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Yılmaz da (2019) ortaokul öğrencilerinin yazma konusunda yaşadıkları kaygı ile kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiş ve iki ayda bir ya da daha az sayıda kitap okuyan öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı yaşadığı belirtilmiştir. Kana vd. (2015) ise kitap okuma sayısının, günlük tutma faktörünün ve yazma faaliyetini sevmenin yazma eğilimini etkilediği sonucunu elde etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, her gün yazmasa da ayda birkaç gün de olsa günlüklerine yazan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının hiç günlük tutmayan öğrencilere nispeten daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak her gün günlük tutan öğrencilerin de ayda birkaç kez günlük yazan öğrencilere göre yazmaya karşı tutumları daha olumludur. Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin algı ve katkı boyutlarında da benzer bulgulara ulaşılmış ve günlük tutmayan öğrencilerin ayda birkaç gün dahi olsa günlük tutan öğrencilerden daha düşük düzeyde bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Uçgun (2014) 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğiliminin günlük tutan öğrenciler lehine farklılaştığını belirlemiştir. Temel ve Katrancı (2019) da günlük tutan öğrencilerin yazmaya karşı daha

olumlu bir tutum sergilediğini belirtir. Türkben'in (2021) yaptığı araştırma sonucunda günlük tutma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve yazma motivasyonu konusunda daha yüksek puanlara sahip olduğunu ifade etmesi, diğer bulguları desteklemektedir. Ayrıca Zorbaz ve Habeş (2015) günlük tutan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının da günlük tutmayanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Eminoğlu ve Bağçeci (2020), yazmaya yönelik tutumun geliştirilmesi bağlamında anne ve babanın çocuğun günlük tutmasını sağlamak ve yazarak örnek olmak (öğrenciye model olma) gibi görevleri üstlenmesi gerektiğini söylemiştir. Tüm bu bulgular günlük tutma alışkanlığının öğrencinin yazma eylemine yönelik tavır alışını, duygusunu, düşüncesini, motivasyonunu, eğilimlerini ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu etkinin olumlu yönde olması, öğrencilerin yazma becerisindeki gelişimi ve yazma eğitimi açısından bakıldığında günlük yazma faaliyetinin sürece dâhil edilmesinin gerekliliğini düşündürmektedir.

Öte yandan günlük tutma değişkeni yazma kaygısı bakımından ele alındığında düzenli günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısının güdülenme ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama alt boyutlarında günlük tutmayanlara göre daha az düzeyde kaygı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Zorbaz (2010) günlük tutan öğrencilerin daha az yazma kaygısı yaşadığını belirtir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygıları arasındaki ilişki irdelendiğinde ise bu iki değişken arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ulaştığı sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Kitap okuma düzeyinin öğrencilerin yazma kaygısı, yazma tutumları ve günlük tutma alışkanlığı edinmeleri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları sistematik şekilde artırılmalı; bu konuda öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun kitapları öğrencilerle buluşturmalıdır. Öğrencinin yazma motivasyonunu arttırabilmek için Türkçe derslerinde öğrenciden kendi yaşadığı bir olayı hikâye şemasına dönüştürmesi, olayları dışarıdan bir gözle irdelemesi ve düşüncelerini, hislerini kurguya dâhil etmesi istenebilirken aşamalı yazma çalışmaları da yaptırılabilir. Ayrıca günlük yazmak, bireyin duygusal yaşantısıyla etkileşimde olduğundan okullardaki Rehberlik öğretmenleri de öğrencileri yaşadıklarını yazıya dökmelerine teşvik edebilir.

Ortaokul düzeyindeki öğrenciler günlük türü ve günlük yazmanın getireceği faydalar hakkında bilgilendirilmelidir. Günü gününe yazılamasa dahi öğrencilerin belli aralıklarla da olsa duygu ve düşüncelerini yazıya dökmeleri sağlanmalı; öğrenciler günlük tutmaya teşvik edilmelidir.

## Kaynakça

Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (54)*, 469-483.

Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science, 6* (6), 83-111. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1527

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi.* (Tez No: 206909) [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2017). Kâğıttan dijitale yazma tutumu ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7* (2), 58-72. https://doi.org/10.17943/etku.291009

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. baskı). Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem.

Can, E. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5* (3), 203-212. http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2026

Daly, J. A. ve Wilson, D. A. (1983). Yazma anlayışı, benlik saygısı ve kişilik. *İngilizce Öğretiminde Araştırma, 17* (4), 327-341.

Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi.* (Tez No: 517194) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrenciler yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (1), 124-144. http://dx.doi.org/10.17556/erziefd.520894

Eminoğlu, N. ve Bağçeci, B. (2020). Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (1), 31-41.

Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (2), 343-352.

Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). Birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde yazma tutumu ile yazma başarısı arasındaki yapısal ilişki. *Çağdaş Eğitim Psikolojisi*, *32* (3), 516-536. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002

Green, S. B., and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh-Analyzing and understanding the data*. Pearson.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. baskı). Pearson.

Kana, F., Özbaşı, D. ve Ünlü, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan Bilimleri Dergisi, 12* (2), 909-931.

Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (2), 59-72.

Karakuş-Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7* (2), 1172-1189.

MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

Morgan, G. A., Leech, L. N., Gloeckner, G. W. and Barrett, K. C. (2011). *IBM SPSS for ıntroductory statistics-use and ınterpretation* (4. baskı). Routledge.

Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS – MINITAB* (4. baskı). Kaan Kitabevi.

Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Anı Yayıncılık.

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies, 8* (8), 1285-1299. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175

Türk Dil Kurumu (2022). Günlük. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 3 Ağustos 2022. https://sozluk.gov.tr/

Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7* (17), 322-356. https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (27), 155-176.

Tosun, N. (2015). Bir yaşam grafiği: Günlükler. *Hece: Aylık Edebiyat Dergisi: Günlük özel sayısı,* 30, 13-20.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (3), 900-922. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146

Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39* (175), 227- 238. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.1176

Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26* (5), 1601-1611. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2171

Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6* (5), 3065-3075.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 2 (*1), 267-289.

Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi: Elazığ örneği.* (Tez No: 552028) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İnönü Üniversitesi, Malatya.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Tez No: 278202) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *6* (3), 2271-2280.

Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (4), 1737-1756.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Bahar/2024 ● Sayı: 242, (1023-1058)

# Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Seyhan YILDIRIM DÖNER[1], Sezgin DEMİR[2]**

1 Bilim Uzmanı, Türkçe Eğitimi, seyhanyldrm08@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6778-4925.

2 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi / Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, sezgin.demir@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0466-2218.

Gönderilme Tarihi: 13.12.2022 Kabul Tarihi: 27.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim. 1218134

**Atıf:** "Yıldırım Döner, S., ve Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim, 53* (242), 1023-1058. DOI: 10.37669/milliegitim. 1218134"

***Öz***

*Eleştirel düşünme eğilimi, sorgulayıcı bir şekilde değerlendirmeye dayanan düşünme eylemine olan yatkınlıktır. Bireylerin yazıları anlamlandırmasına yönelik bir dil becerisi olan okuma becerisi, içerisinde eleştirel düşünmeyi de barındırır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma nicel türde, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini; tabakalı amaçsal yöntemle belirlenen, Tokat ili devlet okullarında öğrenim gören 1165 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve PISA Okuma Becerileri Başarı Testi'dir. Veri analizinde T testi ve Anova; her iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon katsayısı; yordama düzeyini belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ve eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %3 oranında yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Türkçe eğitimi, okuma becerileri, eleştirel düşünme eğilimi, PISA*

---

* Bu çalışma yazarın *"Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki"* isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

# The Relationship Between Middle School Students' Critical Thinking Inclination and Reading Skills

***Abstract***

*Critical thinking inclination is the predisposition to the act of thinking based on inquisitive evaluation. Reading skill, which is a language skill for individuals to make sense of texts, also includes critical thinking. The purpose of this research is to reveal the relationship between middle school students' critical thinking inclinations and their reading skills. The research was carried out in a quantitative, relational survey model. The sample of the research which was determined by the stratified purposeful method has been consisted of 1165 middle school students studying at state schools in the province of Tokat. Data collection tools are PISA Reading Skills Achievement Test and Critical Thinking Disposition Scale for Secondary School Students, which was developed by the researchers. T test, Anova, pearson correlation and regression were used to in the analysis of data. In the study, it was found that there was a positive relationship between the critical thinking inclinations of middle school students and their reading skills, and that their critical thinking inclinations predicted their reading skills by 3%.*

***Keywords:*** *Turkish education, reading skills, critical thinking inclination, PISA*

## Giriş

Düşünme; tecrübe ve edinimler sonucu kazanılan bilginin zihinsel olarak belli süreçlerden geçirilip işlendiği bir beceridir. Bu beceri, insanların anlayan ve sorgulayan bireyler olması için gerekli olan temel beceridir. Birey; diğer canlılardan farklı olarak bilgiyi algılar, işler, sorgular, değerlendirir ve kaydeder. Dil ve düşünme becerilerinin bireydeki gelişmişlik düzeyi, diğer pek çok becerinin oluşumunu ve gelişimini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme; bilginin, işlenme sürecinde tanımlama, analiz etme, çözümleme, değerlendirme gibi aşamalardan geçirilmesi ve bu doğrultuda yorumlanmasıyla gerçekleşir. Özü değerlendirmeye dayanan eleştirel düşünme, irdeleyici sorular sorulması yoluyla bilginin test edilmesidir (Ruggiero, 2019). Eğitim alanında ise eleştirel düşünme, bilginin edinimi sürecinde öğrencilerin kullanması gereken bir beceridir. İnsanın doğasında bulunan bu beceri, hem iç hem dış muhakemeyle gelişen hüküm verme yeteneğidir (Akarsu, 2019).

Türkçe derslerinde uygulanan yöntem ve tekniklerde eleştirel düşünme becerisi ön plana çıkar. Örneğin tartışma yöntemi, öğrencilerin farklı iki fikri kendi argümanlarını oluşturarak ve kritik yaparak tartıştığı bir yöntem olduğundan eleştirel düşünme becerisinin kullanılmasına olanak sağlar. Çünkü argüman oluşturmak; konuya dair

iyi bir neden-sonuç ilişkisi kurmak, argüman sunmak, bu neden-sonuçları kullanarak karşı tarafı ikna etme girişiminde bulunmak gibi aktif zihinsel ve sorgulayıcı süreçlerden geçer (Bowell ve Kemp, 2018). Öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için öncelikle öğrencilerde bir eğilim oluşturmak gerekir. Eğilim, bireyin bir işe veya beceriye duyduğu istek ve yatkınlık olmakla birlikte bireyin becerilerini kullanmak için hissettiği yönelimdir (Facione P., Giancarlo, Facione N. ve Gainen, 1995). Yani bireyin eleştirel düşünme becerisini kullanması için gelişmiş bir beceriye sahip olmasının yanında eleştirel düşünme eğilimine de sahip olması gerekir.

Dil becerilerinden biri olan okuma becerisi; bireyin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik süreçlerle edindiği bilgileri anlama ve anlamlandırmasıdır (Ürün Karahan, 2018). Eğitim hayatının temelini oluşturan okuma becerisi; önce yazıları tanıma ve seslendirme, sonra anlama ve yorumlama şeklinde kazanılır. Okuma sürecinde birey; ön bilgilerini kullanarak metinleri çözdüğü için okuma, hayat boyu süren bir anlam kurma etkinliğidir (Dündar ve Akyol, 2014). Okuma becerisinin, okumaya yönelik tutumun ve alışkanlığın gelişmesi bireylerdeki üstbilişsel farkındalığı artırmaktadır (Gül Özdil ve Demir, 2022). Öğrencilerin amaçlarını ve eğitim sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için okuma becerilerine ihtiyacı vardır (Jacob ve Pillay, 2021). Okumadaki anlama ve anlamlandırma süreci; bireyi düşünmeye, eleştirmeye ve yorumlamaya sevk eder. Eğitim boyunca öğrenciler, okuduklarını anlamaya çalıştığında analiz etme, parçalara ayırma, birleştirme, eşleştirme, sınıflandırma, değerlendirme gibi etkinlikleri gerçekleştirirken eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyar (Ardhian, Ummah, Anafiah ve Rachmadtullah, 2020). Çünkü öğrencilerden okuduklarını düz şekilde anlatmaları veya ezberlemeleri değil, eleştirel düşünerek yorumlamaları ve öğrenmeleri beklenmektedir (Karatay, 2019).

Türkçe eğitiminde kullanılacak metin ve materyallerin, eleştirel ve deneysel bir okumanın önünün açması ve bu sayede öğrencilerin anlama düzeylerini artırması beklenmektedir (Demir ve Sinan, 2016). Bu doğrultuda okuma, anlama, yorumlama gibi etkinliklerle eleştirel düşünmenin iç içe olduğu, okuma ve eleştirel düşünmenin birbirini tamamlayan iki beceri olduğu söylenebilir. Hem eğitim-öğretim sürecinde hem bireyin sosyal ve günlük hayatında kaçınılmaz olarak kullanılan bu iki beceri, farklı çalışmalarda farklı boyutlarla ele alınmıştır. Alan yazında eleştirel düşünme becerisinin okuduğunu anlamaya (Fahim ve Sa'eepour, 2011; Shibab, 2011) ve eleştirel okumanın okuduğunu anlamaya etkisini (Ünal, 2006; Darch ve Kameenui, 1987); eleştirel okuma becerilerinin sınıf, cinsiyet, kitap okuma, akademik başarı, teknoloji kullanımı gibi boyutlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını (Demir, 2017; Ay ve Akgöl, 2008; Özdemir, 2005; Ennis, 1987), eleştirel düşünme eğiliminin akademik başarıya etkisini (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006), eleştirel düşünme eğiliminin eleştirel okuma becerisine

etkisini (Aghajani ve Gholamrezapour, 2019; Akdan, 2006), eleştirel düşünme düzeyi ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi (Doğan Yılmaz, 2010), eleştirel düşünme eğilimiyle okumaya yönelik tutumu (Gökkuş ve Delican, 2016; Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan, 2015), eleştirel düşünme becerileriyle okuma-anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi (Usta, 2019), eleştirel okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme ve okuma becerilerine etkisini (Yıldırım ve Söylemez, 2018) araştıran çalışmalar mevcuttur. Eleştirel düşünme, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TÜDÖP) genel amaçlar içinde yer alan ve okuma eğitimi çerçevesindeki kazanımlardandır. Okuma sürecinde kullanılan eleştirel düşünme becerisi, okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Ardhian ve diğerleri, 2020). Bu nedenle eleştirel düşünme eğiliminin de okuma becerilerini olumlu bir yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı ise ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerilerinin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı; her iki değişken arasındaki ilişkinin ve eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımında ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırma olarak da bilinen ilişkisel tarama, iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyar ve değişkenlerden birinin bir kısmını diğer değişkenin açıklayabileceğini gösterir (Can, 2018). Bu araştırmalarda evrenin içerisinden evreni temsil edebilecek bir örneklem seçilir ve bu örneklem üzerinden evrenin değişkenler üzerindeki eğilimi, tutumu, görüşleri incelenerek aradaki ilişki nicel olarak açıklanır (Creswell, 2017). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

**Etik Kurul İzni:** Araştırmanın etik kurul izni, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurulunun 17/10/2019 tarihli 97132852 sayılı kararı ile alınan onayla yürütülmüştür.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Hedef evrene ulaşmak mümkün görülmediğinden ulaşılabilir evren olarak Tokat il merkezinde bulunan devlet okullarındaki ortaokul öğrencileri belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme türlerinden tabakalı amaçsal örnekleme çerçevesinde belirlenmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme yönteminde evrenin tanımlanması ve örneklemin belirlen-

mesi, araştırmanın amacına ve örneklemde olması gereken ölçütlere bağlıdır (Can, 2018). Araştırmada evrendeki okulların alt grupları örnekleme oransal olarak yansıtılmıştır. Bu sayede evren içerisindeki alt grupların temsil edilmesi ve örneklemin evreni yansıtma gücünü artırmak amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan PISA Okuma Becerileri Başarı Testi uygulama hedef kitlesi nedeniyle ana uygulama devlet ortaokullarındaki 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde birinci tabaka okul türü olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, Tokat il merkezinde bulunan üç eğitim bölgesinden 3'er okul seçilmiş, toplamda ise 9 okula ulaşılmıştır. İkinci tabaka olarak sınıf düzeyi belirlenmiştir. Hedef uygulama grubuna 7 ve 8. sınıflar girdiği için seçilen okullarda 7 ve 8. sınıfların olması -yeni açılan okulların 7 ve 8. sınıfları olmaması sebebiyle- esas alınmıştır. Bu nedenle üçüncü tabaka, 7 ve 8. sınıfların evrenden örnekleme oranlanmasında yeterli sayıyı verecek ortaokullarla belirlenmiştir. Yani üç eğitim bölgesinin her birinden 3'er okul ve toplamda 9 ortaokul; 7 ve 8. sınıfları olan ve bu sınıflarda oransal sayıyı vadeden okullar olarak belirlenmiştir. Üç eğitim bölgesinden seçilen 9 ortaokulda toplamda yaklaşık 1200 ($\alpha$=.03) öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. 1200 öğrenciye ulaşmak için eğitim bölgelerinde bir adet öğrenci sayısı bazında en büyük ortaokul, 2 adet orta düzeyde öğrenci mevcuduna sahip ortaokul seçilmiştir. Bunu yapmaktaki amaç, Tokat'ta öğrenci sayısı yüksek ortaokulların evrene daha genellenebilir olması sebebiyle örneklemin evreni yansıtmaktaki gücünü artırmaktır. Araştırma; öğrenci sayısı fazla ortaokullarda her sınıf düzeyinde 3'er şube olmak üzere toplamda 6 şube; orta nüfuslu ortaokullarda her sınıf düzeyinde 2'şer şube olmak üzere 4'er şubeye uygulanmış ve toplamda 42 şubeye ulaşılmıştır. Araştırmanın evreni gruplardan yani sınıflardan oluştuğu için sınıflar belirlenirken örneklemde bu grupların temsil edilmesi amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde her evren birimine eşit şans vermek adına her biri torbaya konmuş ve karıştırılarak içinden seçim yapılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Her şubede yaklaşık 30 öğrenci olacağı varsayılarak (42x30=1260) yaklaşık 1200 öğrenciye ulaşılmak hedeflenmiştir. Araştırma için Tokat il merkezi genelinde toplam 4373 öğrenci olduğu belirlenmiş, örneklem oluşturulurken $\alpha$=.03'e göre 1200 kişilik bir örneklem oluşturulmuştur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geliştirilmiş; okuma beceri düzeylerini ölçmek için ise PISA tarafından geliştirilmiş olan Okuma Becerileri Testi (2015) kullanılmıştır.

**Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği**

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ), Lawshe Tekniği'ne uygun olarak madde havuzu ve kişisel bilgi formu oluşturulurken uzman görüşüne tabi tutulmuştur. Kişisel bilgi formundaki aile tiplerinde Özyürek ve Tezel Şahin'in (2010) sınıflandırması dikkate alınmıştır. Ölçeğin örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek için uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda KMO değerinin .94 ile "mükemmel" olduğu (Jackson ve Holland, 2003'ten akt. Şencan, 2005), Barlett Küresellik Testi sonuçlarında sig değerinin .000 olduğu ve bu sayede elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu ($\chi 2$ (903)= 6125.515; $p<.01$) görülmüştür. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 21 maddeden oluşan 3 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Birinci faktör için toplam varyans %18.9, ikinci faktör için toplam varyans %12.4, üçüncü faktör için toplam varyans %11.60 olarak belirlenmiştir. Toplamda üç faktörün varyansı açıklama oranının %42.94 olduğu tespit edilmiştir. Üç faktörlü ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı değerleri diyalektik düşünme alt boyutu için .83, analiz alt boyutu için .64, eğilim alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .87 şeklindedir. Ölçeğin Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenirlik katsayıları .80 değerindedir. Test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı iyi düzeyde güvenilir kapsamında .75 olarak tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan modelin X2 değerinin 345.18 ile iyi, serbestlik derecesinin X2'ye oranı (X2/sd=1.875) mükemmel, AGFI (.85) iyi, GFI (.88) iyi, CFI (.99) mükemmel, NFI (.97) mükemmel, NNFI (.98) mükemmel, REI (.96) mükemmel, IFI (.99) mükemmel, RMSEA (.042) mükemmel, SRMR (.059) iyi, PNFI (.85) iyi, PGFI (.70) iyi uyuma sahip olduğu görülmüştür. Ölçek alt faktörlerinin yapı güvenirliği diyalektik düşünme alt boyutunda .88, eğilim alt boyutunda .88, analiz alt boyutunda .66 şeklindedir. 21 maddelik ölçeğin geneli için yapı güvenirliği .93 olarak hesaplandığından ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**PISA Okuma Becerileri Başarı Testi**

Öğrencilerin okuma beceri düzeylerini belirleme amacıyla İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Örgütünün (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) yürüttüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) tarafından geliştirilmiş bir testtir. Araştırmanın evreni 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir ve test bu öğrencilere 3 yılda bir uygulanmaktadır. PISA'nın altıncı döngüsü olan PISA 2015 uygulaması, PISA araştırmasında okul örneklemi, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. 40 soruluk testte çoktan seçmeli, karmaşık

çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi farklı soru tiplerine yer verilmiştir. PISA araştırmasından elde edilen veriler SPSS ve SAS programları ile analize tabi tutularak ulusal bir rapor hâline getirilmiştir. PISA 2015 uygulamasının sonuçları, OECD sekreterliği tarafından Aralık 2016'te açıklanmıştır. Testin Türkiye ortalaması 428'dir. Katılan diğer OECD ülkelerinin ortalaması ise 493, tüm ülkeler ortalaması 460'tır. Türkiye bu testte 72 ülke arasında 50. sırada yer almıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Uygulama veri toplama araçlarıyla, tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi esas alınarak seçilen örneklem grubunun gönüllülüğüne bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda veriler toplanarak bir set hâlinde bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS ve LISREL programları ile analize tabi tutulmuştur. SPSS programıyla iki ölçeğin birbiriyle olan ilişki düzeyini analiz etmek için korelasyon testi ile basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılarak alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi ve analiz sonucundaki bulgular, bu başlık altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

**Tablo 1**

*Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları*

| Ölçek ve alt boyutları | Cinsiyet | n | $\overline{X}$ | ss | sd | t | p | $\eta^2$ | Cohen's *d* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | Kız Öğrenci | 642 | 4.19 | .46 | 1163 | .208 | .835 | - | - |
| | Erkek Öğrenci | 523 | 4.18 | .50 | | | | | |
| Eğilim | Kız Öğrenci | 642 | 3.55 | 1.04 | 1163 | -2.116 | .035* | .004 | .12 |
| | Erkek Öğrenci | 523 | 3.67 | .99 | | | | | |
| Analiz | Kız Öğrenci | 642 | 3.90 | .62 | 1163 | 1.521 | .128 | - | - |
| | Erkek Öğrenci | 523 | 384 | .66 | | | | | |
| Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği | Kız Öğrenci | 642 | 3.88 | .53 | 1163 | -.680 | .496 | - | - |
| | Erkek Öğrenci | 523 | 3.90 | .54 | | | | | |
| POBT | Kız Öğrenci | 642 | 40.05 | 12.71 | 1163 | 2.174 | .030* | .004 | .13 |
| | Erkek Öğrenci | 523 | 38.43 | 12.76 | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Cinsiyet değişkenine ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda EDEÖ'nün eğilim alt boyutunda [t(1165)= -2.116; p<.05 ($\eta^2$=.004, Cohen's d=.12)] erkeklere yönelik ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin eğilimlerinin daha yüksek olması, cinsiyetlere biçilen toplumsal roller kapsamında daha özgür ve sosyal bir gelişim süreci içerisinde olmaları gibi sebeplerle açıklanabilir. PISA Okuma Becerileri Testi'ne (POBT) ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda kızlara yönelik [t(1165)=2.174; p<.05 ($\eta^2$=.004, Cohen's d=.13)] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda kız öğrencilerin okuma becerilerinin ( $\overline{X}$ = 40.05) erkek öğrencilerden ( $\overline{X}$ = 38.43) daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 2**

*Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları*

| Ölçek ve alt boyutları | Sınıf | n | $\overline{X}$ | ss | sd | t | p | $\eta^2$ | Cohen's *d* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | 7.sınıf | 575 | 4.22 | .48 | 1163 | 2.123 | .034* | .004 | .12 |
| | 8.sınıf | 590 | 4.16 | .48 | | | | | |
| Eğilim | 7.sınıf | 575 | 3.46 | 1.06 | 1163 | -4.882 | .000** | .020 | .29 |
| | 8.sınıf | 590 | 3.75 | .96 | | | | | |
| Analiz | 7.sınıf | 575 | 3.90 | .63 | 1163 | 1.408 | .162 | - | - |
| | 8.sınıf | 590 | 3.85 | .65 | | | | | |
| Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği | 7.sınıf | 575 | 3.86 | .53 | 1163 | -1.900 | .058 | - | - |
| | 8.sınıf | 590 | 3.92 | .53 | | | | | |
| POBT | 7.sınıf | 575 | 38.28 | 12.48 | 1163 | -2.777 | .006* | .007 | .16 |
| | 8.sınıf | 590 | 40.34 | 12.84 | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Gerçekleştirilen T testine göre EDEÖ'nün diyalektik düşünme alt boyutunda [t(1165)= 2.123; p<.05 ($\eta^2$=.004, Cohen's d=.12)] 7. sınıf öğrencilerinin lehine ihmal edilebilir, eğilim alt boyutunda [t(1165)= -4.882; p<.01 ($\eta^2$=.020, Cohen's d=.29)] 8. sınıfların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. POBT'ye yönelik gerçekleştirilen T testi sonucunda [t(1165)= -2.777; p<.05 ($\eta^2$=.007, Cohen's d=.16)] 8. sınıf öğrencilerinin lehine ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark olduğu

görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıflardan eğitim açısından bir yıl önde olması, daha karmaşık metin yapılarıyla karşılaşıyor olmaları ve yıl sonunda girecekleri lise geçiş sınavı sebebiyle paragraf ve yorum sorularına daha çok maruz kalmaları bu farklılaşmaya sebep gösterilebilir.

**Tablo 3**

*Anne Eğitim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları*

| Ölçek | Anne Eğitim | n | $\overline{X}$ | ss | VK | KT | sd | KO | f | p | Fark | $\eta^2$ | Cohen's *f* | $\Omega^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | A.Okuryazar değil | 56 | 3.86 | .51 | GA | 9.721 | 4 | 2.430 | 10.912* | .000 | A-B$^{T,S}$ A-C$^{T,S}$ A-D$^{T,S}$ A-E$^{T,S}$ B-E$^{T,S}$ | .036 | .19 | .033 |
| | B.İlkokul | 343 | 4.15 | .48 | Gİ | 258.329 | 1160 | .223 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 303 | 4.79 | .45 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 292 | 4.22 | .49 | T | 268.050 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 171 | 4.31 | .44 | | | | | | | | | | |
| Eğilim | A.Okuryazar değil | 56 | 3.35 | 1.01 | GA | 8.370 | 4 | 2.093 | 2.012 | .091 | - | - | - | - |
| | B.İlkokul | 343 | 3.56 | .99 | Gİ | 1206.448 | 1160 | 1.040 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 303 | 3.59 | 1.05 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 292 | 3.72 | 1.02 | T | 1214.818 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 171 | 3.61 | 1.00 | | | | | | | | | | |
| Analiz | A.Okuryazar değil | 56 | 3.63 | .58 | GA | 16.825 | 4 | 4.206 | 10.592* | .000 | A-B$^{T,S}$ A-C$^{T,S}$ A-D$^{T,S}$ A-E$^{T,S}$ B-E$^{T,S}$ | .035 | .19 | .031 |
| | B.İlkokul | 343 | 3.82 | .61 | Gİ | 319.277 | 1160 | .397 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 303 | 3.79 | .70 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 292 | 3.97 | .61 | T | 477.500 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 171 | 4.08 | .56 | | | | | | | | | | |
| EDEÖ | A.Okuryazar değil | 56 | 3.61 | .50 | GA | 9.559 | 4 | 2.390 | 8.683** | .000 | A-B$^{T,S}$ A-C$^{T,S}$ A-D$^{T,S}$ A-E$^{T,S}$ B-E$^{T,S}$ | .029 | .17 | .026 |
| | B.İlkokul | 343 | 3.84 | .51 | Gİ | 319.277 | 1160 | .275 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 303 | 3.85 | .56 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 292 | 3.97 | .54 | T | 328.836 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 171 | 4.00 | .47 | | | | | | | | | | |
| POBT | A.Okuryazar değil | 56 | 32.05 | 8.53 | GA | 12714.862 | 4 | 3178.716 | 21.047** | .000 | A-B$^{T,S}$ A-D$^{T,S}$ A-E$^{T,S}$ B-D$^{T,S}$ B-E$^{T,S}$ C-D$^{T,S}$ | .068 | .27 | .064 |
| | B.İlkokul | 343 | 37.98 | 11.77 | Gİ | 175193.823 | 1160 | 151.029 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 303 | 36.75 | 12.49 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 292 | 41.62 | 13.10 | T | 187908.685 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 171 | 45.04 | 12.53 | | | | | | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Gerçekleştirilen Anova testi sonucunda diyalektik düşünmeyle [F(4-1164)=10.912**, p<.01; ($\eta^2$=.036, Cohen's *f*=.19, $\Omega^2$=.033)] analiz alt boyutunda [F(4-1164)=10.592**, p<.01; ($\eta^2$=.035, Cohen's *f*=.19, $\Omega^2$=.031)] ve EDEÖ genelinde [F(4-1164)=8.683**, p<.01; ($\eta^2$=.029, Cohen's *f*=.17, $\Omega^2$=.026)] küçük çaplı etki

tespit edilmiştir. Analiz sonucunda POBT'de [F(4-1164)=21.047**, p<.01; ($\eta^2$=.068, Cohen's *f*=.27, $\Omega^2$=.064)] anne eğitim seviyelerine göre orta çaplı etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Tabloda tüm boyut ve ölçme araçlarına bakıldığında anne eğitim seviyesinin artmasının öğrenci seviyesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Annenin eğitim durumu, bilgi ve donanımını çocuğa aktaracak olması ve çocuğun eğitim sürecine katılımını kolaylaştırarak destekleyici bir rol üstlenmesi açısından eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerisini etkileyebilir.

**Tablo 4**

*Baba Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Ölçek | Anne Eğitim | n | $\overline{X}$ | ss | VK | KT | sd | KO | f | p | Fark | $\eta^2$ | Cohen's *f* | $\Omega^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | A.Okuryazar değil | 33 | 3.79 | .44 | GA | 8.780 | 4 | 2.195 | 9.821** | .000 | A-B$^{T,S}$ A-C$^{T,S}$ A-D$^{T,S}$ A-E$^{T,S}$ C-E$^{T,S}$ | .033 | .19 | .29 |
| | B.İlkokul | 150 | 4.19 | .47 | Gİ | 259.269 | 1160 | .224 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 240 | 4.11 | .50 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 394 | 4.20 | .48 | T | 268.050 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 348 | 4.26 | .44 | | | | | | | | | | |
| Eğilim | A.Okuryazar değil | 33 | 3.23 | .88 | GA | 6.763 | 4 | 1.691 | 1.623 | .166 | - | - | - | |
| | B.İlkokul | 150 | 3.63 | 1.00 | Gİ | 1208.055 | 1160 | 1.041 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 240 | 3.55 | 1.10 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 394 | 3.60 | 1.00 | T | 1214.818 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 348 | 3.66 | 1.00 | | | | | | | | | | |
| Analiz | A.Okuryazar değil | 33 | 3.61 | .57 | GA | 12.321 | 4 | 3.080 | 7.681** | .000 | A-E$^{T,S}$ C-E$^{T,S}$ | .026 | .16 | .022 |
| | B.İlkokul | 150 | 3.84 | .64 | Gİ | 465.179 | 1160 | .401 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 240 | 3.75 | .68 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 394 | 3.87 | .64 | T | 477.500 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 348 | 4.01 | .58 | | | | | | | | | | |
| EDEÖ | A.Okuryazar değil | 33 | 3.54 | .44 | GA | 8.555 | 4 | 2.139 | 7.746** | .000 | A-B$^{T,S}$ A-D$^{T,S}$ A-E$^{T,S}$ C-E$^{T,S}$ | .026 | .16 | .023 |
| | B.İlkokul | 150 | 3.89 | .51 | Gİ | 320.281 | 1160 | .276 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 240 | 3.80 | .58 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 394 | 3.89 | .52 | T | 328.836 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 348 | 3.98 | .51 | | | | | | | | | | |
| POBT | A.Okuryazar değil | 33 | 32.04 | 7.61 | GA | 12954.474 | 4 | 3238.618 | 21.473** | .000 | A-D$^{T,S}$ A-E$^{T,S}$ B-E$^{T,S}$ C-D$^{T,S}$ C-E$^{T,S}$ D-E$^{T,S}$ | .069 | .27 | .066 |
| | B.İlkokul | 150 | 36.30 | 11.24 | Gİ | 174954.211 | 1160 | 150.823 | | | | | | |
| | C.Ortaokul | 240 | 35.70 | 11.54 | | | | | | | | | | |
| | D.Lise | 394 | 39.43 | 12.58 | T | 187908.685 | 1164 | | | | | | | |
| | E.Üniversite | 348 | 43.70 | 13.17 | | | | | | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Yapılan Anova testi sonucunda ölçeğin diyalektik düşünme [F(4-1164)=9.821**, p<.01; ($\eta^2$=.033, Cohen's *f*=.19, $\Omega^2$=.029)] ve analiz alt boyutunda [F(4-1164)=7.681**, p<.01; ($\eta^2$=.026, Cohen's *f*=.16, $\Omega^2$=.022)] ve EDEÖ genelinde [F(4-1164)=7.746**, p<.01; ($\eta^2$=.026, Cohen's *f*=.16, $\Omega^2$=.023)] küçük çaplı etkiye sahip anlamlı bir fark görülmüştür. POBT'de [F(4-1164)=21.473**, p<.01; ($\eta^2$=.069, Cohen's *f*=.27, $\Omega^2$=.066)] baba eğitim seviyelerine göre orta çaplı etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu tabloda baba eğitim durumu açısından ölçülen değişkenler en çok üniversite mezunu babaların çocuklarında olumlu bir yükselme göstermiştir. Bu duruma hem annenin hem babanın eğitim seviyesinin artmasının çocuğun ailesiyle geçirdiği zamanı ve aileden aldığı eğitimi olumlu yönde etkilemesi sebep gösterilebilir.

**Tablo 5**

*Aile Tipine İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Ölçek | Aile Tipi | n | $\overline{X}$ | ss | VK | KT | sd | KO | f | p | Fark | $\eta^2$ | Cohen's *f* | $\Omega^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | A.Otoriter | 185 | 4.03 | .51 | GA | 11.839 | 2 | 5.920 | | | | | | |
| | B.Demokratik | 674 | 4.27 | .47 | Gİ | 256.210 | 1162 | .220 | 26.842** | .000 | A-B$^{T,S}$ B-C$^{T,S}$ | .044 | .21 | .043 |
| | C.Koruyucu | 306 | 4.10 | .44 | T | 268.050 | 1164 | | | | | | | |
| Eğilim | A.Otoriter | 185 | 3.54 | .99 | GA | 10.938 | 2 | 5.469 | | | | | | |
| | B.Demokratik | 674 | 3.68 | 1.01 | Gİ | 1203.880 | 1162 | 1.036 | 5.279* | .005 | B-C$^{T,S}$ | .010 | .10 | .007 |
| | C.Koruyucu | 306 | 3.47 | 1.04 | T | 1214.818 | 1164 | | | | | | | |
| Analiz | A.Otoriter | 185 | 3.73 | .65 | GA | 17.099 | 2 | 8.550 | | | | | | |
| | B.Demokratik | 674 | 3.98 | .63 | Gİ | 460.400 | 1162 | .396 | 21.578** | .000 | A-B$^{T,S}$ B-C$^{T,S}$ | .036 | .19 | .034 |
| | C.Koruyucu | 306 | 3.74 | .62 | T | 477.500 | 1164 | | | | | | | |
| EDEÖ | A.Otoriter | 185 | 3.76 | .51 | GA | 12.733 | 2 | 6.369 | | | | | | |
| | B.Demokratik | 674 | 3.98 | .53 | Gİ | 316.102 | 1162 | .272 | 23.404** | .000 | A-B$^{T,S}$ B-C$^{T,S}$ | .039 | .20 | .037 |
| | C.Koruyucu | 306 | 3.77 | .50 | T | 328.836 | 1164 | | | | | | | |
| POBT | A.Otoriter | 185 | 38.33 | 11.811 | GA | 785.230 | 2 | 392.617 | | | | | | |
| | B.Demokratik | 674 | 40.03 | 13.117 | Gİ | 187123.451 | 1162 | 161.036 | 2.438 | .088 | - | - | - | - |
| | C.Koruyucu | 306 | 38.39 | 12.23 | T | 187908.685 | 1164 | | | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Aile tipi değişkenine ilişkin yapılan Anova testi sonucunda ölçeğin diyalektik düşünme [F(2-1164)=26.842**, p<.01; ($\eta^2$=.044, Cohen's *f*=.21, $\Omega^2$=.043)], eğilim [F(2-1164)=5.279*, p<.05; ($\eta^2$=.010, Cohen's *f*=.10, $\Omega^2$=.007)] ve analiz alt boyutunda [F(2-1164)=21.578**, p<.01; ($\eta^2$=.036, Cohen's *f*=.19, $\Omega^2$=.034)] ve EDEÖ genelinde [F(2-1164)=23.404**, p<.01; ($\eta^2$=.039, Cohen's *f*=.20, $\Omega^2$=.037)] demokratik ailelerin lehine küçük düzeyde etki tespit edilmiştir. Demokratik ailelerde bireyin söz hakkının daha fazla olması, onun kendine ait düşünceler geliştirmesi ve bunları karşı tarafa sık sık aktarmasını sağlamaktadır. Bu sayede eleştiri ve düşünme eylemlerini

daha çok deneyimleyen bireyler ailesiyle geçirdiği vakit esnasında eleştirel düşünmeye yönelik bir eğilim geliştirebilir.

**Tablo 6**

*Kardeş Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Ölçek | Kardeş Sayısı | n | $\overline{X}$ | ss | VK | KT | sd | KO | f | p | Fark | $\eta^2$ | Cohen's *f* | $\Omega^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | A.Tek çocuk | 78 | 4.12 | .48 | GA | 2.467 | 3 | .822 | 3.594* | .013 | A-B$^L$ B-C$^L$ B-D$^L$ | .010 | .10 | .007 |
| | B.1 kardeş | 459 | 4.24 | .48 | Gİ | 265.583 | 1161 | .229 | | | | | | |
| | C.2 kardeş | 443 | 4.16 | .49 | | | | | | | | | | |
| | D.3 kardeş ve üzeri | 185 | 4.13 | .45 | T | 268.050 | 1164 | | | | | | | |
| Eğilim | A.Tek çocuk | 78 | 3.84 | .90 | GA | 4.659 | 3 | 1.553 | 1.490 | .216 | - | - | - | - |
| | B.1 kardeş | 459 | 3.57 | 1.05 | Gİ | 1210.159 | 1161 | 1.042 | | | | | | |
| | C.2 kardeş | 443 | 3.60 | 1.01 | | | | | | | | | | |
| | D.3 kardeş ve üzeri | 185 | 3.59 | 1.00 | T | 1214.818 | 1164 | | | | | | | |
| Analiz | A.Tek çocuk | 78 | 3.87 | .64 | GA | 7.055 | 3 | 2.352 | 5.804** | .001 | B-C$^T$ B-D$^{T,S}$ | .014 | .12 | .012 |
| | B.1 kardeş | 459 | 3.96 | .60 | Gİ | 470.444 | 1161 | .405 | | | | | | |
| | C.2 kardeş | 443 | 3.85 | .68 | | | | | | | | | | |
| | D.3 kardeş ve üzeri | 185 | 3.74 | .60 | T | 477.500 | 1164 | | | | | | | |
| EDEÖ | A.Tek çocuk | 78 | 3.94 | .46 | GA | 1.861 | 3 | .620 | 2.203 | .086 | - | - | - | - |
| | B.1 kardeş | 459 | 3.92 | .53 | Gİ | 326.974 | 1161 | .282 | | | | | | |
| | C.2 kardeş | 443 | 3.87 | .55 | | | | | | | | | | |
| | D.3 kardeş ve üzeri | 185 | 3.82 | .51 | T | 328.836 | 1164 | | | | | | | |
| POBT | A.Tek çocuk | 78 | 39.79 | 14.13 | GA | 2107.956 | 3 | 702.652 | 4.391** | .004 | B-D$^{T,S}$ | .011 | .11 | .009 |
| | B.1 kardeş | 459 | 40.79 | 12.6 | Gİ | 185800.729 | 1161 | 160.035 | | | | | | |
| | C.2 kardeş | 443 | 38.64 | 12.5 | | | | | | | | | | |
| | D.3 kardeş ve | 185 | 37.13 | 12.1 | T | 187908.685 | 1164 | | | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Yapılan Anova testi sonucunda diyalektik düşünme [F(3-1164)=3.594*, p<.05 ($\eta^2$=.010, Cohen's *f*=.10, $\Omega^2$=.007)] ve analiz alt boyutunda [F(3-1164)=5.804**, p<.01; ($\eta^2$=.014, Cohen's *f*=.12, $\Omega^2$=.012)] küçük çapta etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. POBT'de [F(3-1164)=4.391**, p<.01; ($\eta^2$=.011, Cohen's *f*=.11, $\Omega^2$=.009)] kardeş sayısına göre küçük çapta etkiye anlamlı farklılaşma görülmüştür. Özellikle bir kardeşi olanların lehine gerçekleşen bu farklılaşma için çocukların evde kendisine yakın seviyede gördüğü bir bireyin olmasıyla farklı bir düşünce yapısı ve deneyimler edineceği söylenebilir. Bu açıdan hiç kardeşi olmayanlardan daha farklı olacakları söylenebilir. Birden fazla kardeşi olanlarda ailenin ilgisinin, ayırdığı vaktin ve imkânın farklılaşmasına göre farklılaşma olacağı düşünülebilir.

**Tablo 7**

*Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları*

| Ölçek ve alt boyutları | OÖE Durumu | n | $\overline{X}$ | ss | sd | t | p | $\eta^2$ | Cohen's *d* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | Evet | 751 | 4.23 | .45 | 1163 | 4.539 | .000** | .017 | .28 |
| | Hayır | 414 | 4.10 | .51 | | | | | |
| Eğilim | Evet | 751 | 3.65 | 1.00 | 1163 | 2.189 | .029* | .004 | .13 |
| | Hayır | 414 | 3.51 | 1.01 | | | | | |
| Analiz | Evet | 751 | 3.94 | .61 | 1163 | 4.742 | .000** | .019 | .29 |
| | Hayır | 414 | 3.76 | .67 | | | | | |
| Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği | Evet | 751 | 3.94 | .50 | 1163 | 4.684 | .000** | .018 | .29 |
| | Hayır | 414 | 3.79 | .56 | | | | | |
| POBT | Evet | 751 | 40.79 | 12.97 | 1163 | 5.370 | .000** | .024 | .33 |
| | Hayır | 414 | 36.67 | 11.77 | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre EDEÖ geneli [t(1165)= 4.684; p<.01 ($\eta^2$=.018, Cohen's d=.29)], diyalektik düşünme [t(1165)= 4.539; p<.01 ($\eta^2$=.017, Cohen's d=.28)] ve analiz [t(1165)= 4.742; p<.01 ($\eta^2$=.019, Cohen's d=.29)] alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin eğilim alt boyutunda [t(1165)= 2.189; p<.05 ($\eta^2$=.004, Cohen's d=.13)] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. POBT'de [t(1165)= 5.370; p<.01 ($\eta^2$=.024, Cohen's d=.33)] okul öncesi eğitim alanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim, çocukları somut etkinlik ve nesneler aracılığıyla düşünme ve bilgiyi algılama, yorumlama, değerlendirme gibi eylemlere yöneltmektedir. Ayrıca harflerin bir araya getirilmesiyle gerçekleşen okuma eylemi bu seviyede gerçekleşmese bile masal, oyun, tiyatro, gösteri vb. uygulamalarla okuduğunu anlama ve yorumlamaya bir hazırlık niteliği taşımaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara oranla ortalamalarının daha yüksek olması bununla açıklanabilir.

**Tablo 8**

*Kendilerine Ait Kitaplıkları Olma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları*

| Ölçek ve alt boyutları | Kitaplık | n | $\overline{X}$ | ss | sd | t | p | $\eta^2$ | Cohen's *d* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | Evet | 961 | 4.22 | .47 | 1163 | 5.663 | .000** | .027 | .44 |
| | Hayır | 204 | 4.02 | .49 | | | | | |
| Eğilim | Evet | 961 | 3.65 | 1.01 | 1163 | 3.453 | .001** | .007 | .27 |
| | Hayır | 204 | 3.38 | 1.02 | | | | | |
| Analiz | Evet | 961 | 3.91 | .63 | 1163 | 4.201 | .000** | .015 | .32 |
| | Hayır | 204 | 3.71 | .68 | | | | | |
| Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği | Evet | 961 | 3.93 | .53 | 1163 | 5.632 | .000** | .027 | .43 |
| | Hayır | 204 | 3.70 | .52 | | | | | |
| POBT | Evet | 961 | 40.08 | 12.88 | 1163 | 4.428 | .000** | .017 | .34 |
| | Hayır | 204 | 35.78 | 11.18 | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre EDEÖ geneli [t(1165)= 5.632; p<.01 ($\eta^2$=.027, Cohen's *d*=.43)], diyalektik düşünme [t(1165)= 5.663; p<.01 ($\eta^2$=.027, Cohen's *d*=.44)], eğilim [t(1165)= 3.453; p<.01 ($\eta^2$=.007, Cohen's *d*=.27)] ve analiz [t(1165)= 4.201; p<.01 ($\eta^2$=.015, Cohen's *d*=.32)] alt boyutlarında kendine ait kitaplığı olanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. POBT'de [t(1165)= 4.428; p<.01 ($\eta^2$=.017, Cohen's *d*=.34)] kendine ait kitaplığı olanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencinin kendine ait kitaplığı olması, kitaplığında bulunan pek çok kitap olmasını ve gözünün önündeki kitaplıkla karşılaştıkça okumaya yönelik tutum ve alışkanlık geliştirmesini destekleyebilir. Böylece hem okuma becerisini hem de okurken yapacağı sorgulama, değerlendirme ve anlamlandırmayla eleştirel düşünme eğilimini geliştirebilir.

**Tablo 9**

*Günlük Kitap Okuma Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Ölçek | Kitap Okuma Süresi | n | $\overline{X}$ | ss | VK | KT | sd | KO | f | p | Fark | $\eta^2$ | Cohen's *f* | $\Omega^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | A.0-30 dakika | 519 | 4.10 | .49 | GA | 7.972 | 2 | 2.522 | | | | | | |
| | B.31-60 dakika | 466 | 4.24 | .47 | Gİ | 260.078 | 1162 | .226 | 17.808** | .000 | $A\text{-}B^{T,S}$ $A\text{-}C^{T,S}$ | .030 | .18 | .028 |
| | C.61 dakika ve üzeri | 180 | 4.30 | .43 | T | 268.050 | 1164 | | | | | | | |
| Eğilim | A.0-30 dakika | 519 | 3.60 | 1.00 | GA | .104 | 2 | 3.083 | | | | | | |
| | B.31-60 dakika | 466 | 3.60 | 1.02 | Gİ | 1214.714 | 1162 | 1.040 | .050 | .951 | - | - | - | - |
| | C.61 dakika ve üzeri | 180 | 3.63 | 1.09 | T | 1214.818 | 1164 | | | | | | | |
| Analiz | A.0-30 dakika | 519 | 3.79 | .64 | GA | 6.984 | 2 | 4.964 | | | | | | |
| | B.31-60 dakika | 466 | 3.95 | .60 | Gİ | 470.515 | 1162 | .402 | 8.624** | .000 | $A\text{-}B^{T,S}$ $A\text{-}C^{T,S}$ | .015 | .12 | .013 |
| | C.61 dakika ve üzeri | 180 | 3.94 | .70 | T | 477.500 | 1164 | | | | | | | |
| EDEÖ | A.0-30 dakika | 519 | 3.83 | .53 | GA | 3.436 | 2 | 3.309 | | | | | | |
| | B.31-60 dakika | 466 | 3.93 | .52 | Gİ | 325.400 | 1162 | .277 | 6.134** | .002 | $A\text{-}B^{T,S}$ $A\text{-}C^{T,S}$ | .010 | .10 | .009 |
| | C.61 dakika ve üzeri | 180 | 3.96 | .55 | T | 328.836 | 1164 | | | | | | | |
| POBT | A.0-30 dakika | 519 | 38.38 | 12.55 | GA | 851.522 | 2 | 425.761 | | | | | | |
| | B.31-60 dakika | 466 | 40.18 | 12.85 | Gİ | 187057.163 | 1162 | 160.979 | 2.645 | .071 | - | - | - | - |
| | C.61 dakika ve üzeri | 180 | 39.85 | 12.67 | T | 187908.685 | 1164 | | | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Yapılan Anova testi sonucunda EDEÖ geneli [F(2-1164)=6.134**, p<.01; ($\eta^2$=.010, Cohen's *f*=.10, $\Omega^2$=.009)], diyalektik düşünme [F(2-1164)=17.808**, p<.01; ($\eta^2$=.030, Cohen's *f*=.18, $\Omega^2$=.028)] ve analiz [F(2-1164)=8.624**, p<.01; ($\eta^2$=.015, Cohen's *f*=.12, $\Omega^2$=.013)] alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Tabloya göre günlük kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünme eğilimini desteklemesi açısından olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

**Tablo 10**

*Günlük Teknoloji Kullanma Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Ölçek | Teknoloji Süresi | n | $\overline{X}$ | ss | VK | KT | sd | KO | f | p | Fark | $\eta^2$ | Cohen's *f* | $\Omega^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diyalektik Düşünme | A.0-30 dk. | 221 | 4.27 | .45 | GA | 6.200 | 3 | 2.067 | 9.163** | .000 | A-D$^{T-S}$ B-D$^{T-S}$ C-D$^{T-S}$ | .023 | .15 | .21 |
| | B.31-60 dk. | 476 | 4.21 | .48 | Gİ | 261.850 | 1161 | .226 | | | | | | |
| | C.61-90 dk. | 274 | 4.18 | .46 | | | | | | | | | | |
| | D.91 dk. ve üzeri | 194 | 4.04 | .52 | T | 268.050 | 1164 | | | | | | | |
| Eğilim | A.0-30 dk. | 221 | 3.66 | 1.07 | GA | 3.228 | 3 | 1.076 | 1.034 | .378 | - | - | - | |
| | B.31-60 dk. | 476 | 3.61 | 1.02 | Gİ | 1214.590 | 1161 | 1.044 | | | | | | |
| | C.61-90 dk. | 274 | 3.52 | 1.01 | | | | | | | | | | |
| | D.91 dk. ve üzeri | 194 | 3.65 | .99 | T | 1214.818 | 1164 | | | | | | | |
| Analiz | A.0-30 dk. | 221 | 3.91 | .65 | GA | 3.185 | 3 | 1.062 | 2.599 | .051 | - | - | - | |
| | B.31-60 dk. | 476 | 3.90 | .64 | Gİ | 474.314 | 1161 | .409 | | | | | | |
| | C.61-90 dk. | 274 | 3.89 | .61 | | | | | | | | | | |
| | D.91 dk. ve üzeri | 194 | 3.76 | .66 | T | 477.500 | 1164 | | | | | | | |
| EDEÖ | A.0-30 dk. | 221 | 3.95 | .57 | GA | 2.204 | 3 | .735 | 2.611* | .050 | A-D$^{L}$ B-D$^{L}$ | .007 | .09 | .004 |
| | B.31-60 dk. | 476 | 3.91 | .53 | Gİ | 326.632 | 1161 | .281 | | | | | | |
| | C.61-90 dk. | 274 | 3.86 | .52 | | | | | | | | | | |
| | D.91 dk. ve üzeri | 194 | 3.82 | .51 | T | 328.836 | 1164 | | | | | | | |
| POBT | A.0-30 dk. | 221 | 42.80 | 12.77 | GA | 5592.453 | 3 | 1864.151 | 11.871** | .000 | A-B$^{T,S}$ A-D$^{T,S}$ B-D$^{T,S}$ C-D$^{T,S}$ | .030 | .18 | .027 |
| | B.31-60 dk. | 476 | 38.90 | 12.58 | Gİ | 182316.232 | 1161 | 157.034 | | | | | | |
| | C.61-90 dk. | 274 | 39.93 | 12.40 | | | | | | | | | | |
| | D.91 dk. ve üzeri | 194 | 35.57 | 12.31 | T | 187908.685 | 1164 | | | | | | | |

*p<.05, **p<.01

Yapılan Anova testi sonucunda diyalektik düşünme alt boyutunda [F(3-1164)=9.163**, p<.01; ($\eta^2$=.023, Cohen's *f*=.15, $\Omega^2$=.021)] küçük çaplı etkiye sahip, EDEÖ genelinde ise [F(3-1164)=2.611*, p<.05; ($\eta^2$=.007, Cohen's *f*=.09, $\Omega^2$=.004)] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı farklılaşma görülmüştür. POBT'de [F(3-1164)=11.871**, p<.01; ($\eta^2$=.030, Cohen's *f*=.18, $\Omega^2$=.027)] küçük çapta etkiye anlamlı fark tespit edilmiştir. Günlük teknoloji kullanımı en yüksek ortalamayı eleştirel düşünme eğiliminde ve okuma becerilerinde 0-30 dakika ( $\overline{X}$ = 3.95 - $\overline{X}$ = 42.80) seçeneğinde göstermiştir. Bu durumda gün içerisinde teknoloji kullanım süresinin artmasının öğrencilerin derslerine ve sosyal hayatına ayıracağı vakti azaltması ve bunlardan uzaklaştırması sebep gösterilebilir.

**Tablo 11**

*Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Okuma Becerileri Arasındaki Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları*

| Boyutlar | n | POBT |
|---|---|---|
| POBT | 1165 | 1.00 |
| Diyalektik Düşünme | 1165 | .16** |
| Eğilim | 1165 | .08** |
| Analiz | 1165 | .17** |
| EDEÖ | 1165 | .17** |

*p<.05, **p<.01

Gerçekleştirilen korelasyon analizi doğrultusunda bağımsız değişken olarak belirlenen EDEÖ ile bağımlı değişken olarak belirlenen POBT (r=.17, p<.01) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki korelasyonel ilişkilerin .80'in altında olduğu ve varyans eşitliği hipotezini sağlaması sebebiyle regresyon analizi yapılabileceği görülmüştür.

**Tablo 12**

*EDEÖ ve POBT Arası Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | | 23.840 | 2.80 | | 8.787 | .000 |
| Eleştirel Düşünme Eğilimi | 1165 | 3.982 | .691 | .167 | 5.762 | .000 |

n=1165. R=.17, $R^2$=.03, F=33.195, p< .01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasında pozitif yönlü küçük düzeyde anlamlı yordama tespit edilmiştir (R=.17, $R^2$=.03; $F_{(1-1165)}$=33.195, p<.01). Yani ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuma becerilerinin %3'ünü küçük düzeyde açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.98 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.840.*

**Tablo 13**

*Cinsiyete İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Cinsiyet | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kız Öğrenci | Sabit | | 24.411 | 3.70 | | 6.613 | .000 | n= 642, R= .17, $R^2$= .03, F= 18.292, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | 642 | 4.033 | .94 | .167 | 4.277 | .000 | |
| Erkek Öğrenci | Sabit | | 22.858 | 3.99 | | 5.729 | .000 | n= 523, R= .17, $R^2$= .03, F= 15.526, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | 523 | 3.992 | 1.01 | .170 | 3.940 | .000 | |

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda kız (R=.17, $R^2$=.03; $F_{(1-642)}$=18.292, p<.01) ve erkek öğrencilerde (R=.17, $R^2$=.03; $F_{(1-523)}$=15.526, p<.01) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi, kız ve erkek öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.03 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 24.411*. Erkek öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.99 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 22.858.*

**Tablo 14**

*Sınıf Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Sınıf | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7.sınıf | Sabit | | 18.973 | 3.75 | | 5.058 | .000 | n= 575, R= .21, $R^2$= .05, F= 27.004, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | 575 | 5.005 | .963 | .212 | 5.197 | .000 | |
| 8.sınıf | Sabit | | 29.327 | 3.91 | | 7.506 | .000 | n= 590, R= .12, $R^2$= .01, F= 8.093, p< .05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | 590 | 2.811 | .988 | .117 | 2.845 | .005 | |

Sınıf değişkeni açısından 7. sınıf (R=.21, $R^2$=.05; $F_{(1-575)}$=27.004, p<.01) ve 8. sınıf (R=.12, $R^2$=.01; $F_{(1-590)}$=15.526, p<.05) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. 7. sınıflarda eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %5'ini açıklarken; 8. sınıflarda eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %1'ini açıklamaktadır. 7. sınıflarda okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (5.01 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 18.973*. 8. sınıflarda okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (2.81 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 29.327.*

**Tablo 15**

*Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Anne Eğitim | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuryazar değil | Sabit | 56 | 20.382 | 8.22 | .191 | 2.480 | .016 | n= 56, R= .19, $R^2$= .04, F= 2.055, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 3.23 | 2.25 | | 1.434 | .157 | |
| İlkokul | Sabit | 343 | 30.998 | 4.80 | .079 | 6.452 | .000 | n= 343, R= .08, $R^2$= .01, F= 2.152, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 1.82 | 1.23 | | 1.467 | .143 | |
| Ortaokul | Sabit | 303 | 17.928 | 4.90 | .218 | 3.661 | .000 | n= 303, R= .22, $R^2$= .05, F= 15.083, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 4.89 | 1.26 | | 3.884 | .000 | |
| Lise | Sabit | 292 | 28.199 | 5.69 | .139 | 4.960 | .000 | n= 292, R= .14, $R^2$= .02, F= 5.677, p< .05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 3.38 | 1.41 | | 2.383 | .018 | |
| Üniversite | Sabit | 171 | 41.951 | 8.30 | .029 | 5.057 | .000 | n= 171, R= .03, $R^2$= .00, F= .141, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | .773 | 2.06 | | .375 | .708 | |

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda annesi ortaokul mezunu olan (R=.22, $R^2$=.05; $F_{(1-303)}$=15.083, p<.01) ve lise mezunu olan (R=.14, $R^2$=.02; $F_{(1-292)}$=5.677, p<.05) öğrencilerde bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %5'ini; anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.89 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 17.928*. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.38 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 28.199*.

**Tablo 16**

*Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Baba Eğitim | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Okuryazar değil | Sabit | 33 | 27.522 | 11.13 | .073 | 2.472 | .019 | n= 33, R= .07, $R^2$= .01, F= .167, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 1.276 | 3.12 | | .409 | .685 | |
| İlkokul | Sabit | 150 | 27.726 | 7.01 | .101 | 3.958 | .000 | n= 150, R= .10, $R^2$= .01, F= 1.524, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 2.205 | 1.79 | | 1.235 | .219 | |
| Ortaokul | Sabit | 240 | 27.568 | 4.97 | .107 | 5.549 | .000 | n= 240, R= .11, $R^2$= .01, F= 2.739, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 2.137 | 1.29 | | 1.655 | .099 | |
| Lise | Sabit | 394 | 21.168 | 4.70 | .194 | 4.504 | .000 | n= 394, R= .19, $R^2$= .04, F= 15.379, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 4.696 | 1.20 | | 3.922 | .000 | |
| Üniversite | Sabit | 348 | 32.575 | 5.58 | .107 | 5.837 | .000 | n= 348, R= .11, $R^2$= .01, F= 4.041, p< .05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 2.796 | 1.39 | | 2.010 | .045 | |

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda babası lise (R=.19, $R^2$=.04; $F_{(1-394)}$=15.379, p<.01) ve üniversite mezunu olan (R=.11, $R^2$=.01; $F_{(1-348)}$=4.041, p<.05) öğrencilerde bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü; babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %1'ini açıklamaktadır. Babası lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.70 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 21.168*. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (2.80 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 32.575*.

**Tablo 17**

*Aile Tipine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Aile Tipi | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Otoriter | Sabit | 185 | 34.800 | 6.50 | .040 | 5.354 | .000 | n= 185, R= .04, $R^2$= .00, F= .301, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | .938 | 1.71 | | .548 | .548 | |
| Demokratik | Sabit | 674 | 19.592 | 3.73 | .209 | 5.254 | .000 | n= 674, R= .21, $R^2$= .04, F= 30.569, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 5.137 | .929 | | 5.529 | .000 | |
| Koruyucu | Sabit | 306 | 29.432 | 5.27 | .098 | 5.581 | .000 | n= 306, R= .09, $R^2$= .01, F= 2.935, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 2.376 | 1.39 | | 1.713 | .088 | |

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ailesi demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (R=.21, $R^2$=.04; $F_{(1-674)}$=30.569, p<.01). Aileleri demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, ailesi demokratik olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (5.14 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 19.592.*

**Tablo 18**

*Kardeş Sayısına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Kardeş Sayısı | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tek çocuk | Sabit | 78 | 20.503 | 13.71 | .160 | 1.496 | .139 | n= 78, R= .16, $R^2$= .03, F= 2.007, p>.05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 4.891 | 3.45 | | 1.417 | .161 | |
| 1 Kardeş | Sabit | 459 | 27.983 | 4.37 | .137 | 6.403 | .000 | n= 459, R= .14, $R^2$= .02, F= 8.753, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 3.264 | 1.10 | | 2.958 | .003 | |
| 2 Kardeş | Sabit | 443 | 23.135 | 4.21 | .174 | 5.496 | .000 | n= 443, R= .17, $R^2$= .03, F= 13.841, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 4.006 | 1.08 | | 3.720 | .000 | |
| 3 ve üzeri kardeş | Sabit | 185 | 20.128 | 6.62 | .188 | 3.041 | .003 | n= 185, R= .19, $R^2$= .04, F= 6.714, p< .05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 4.450 | 1.72 | | 2.591 | .010 | |

Yapılan analiz sonucunda bir kardeşi olan (R=.14, $R^2$=.02; $F_{(1-459)}$=8.753, p<.01), iki kardeşi olan (R=.17, $R^2$=.03; $F_{(1-443)}$=13.841, p<.01) ve üç veya daha fazla kardeşi olan (R=.19, $R^2$=.04; $F_{(1-185)}$=6.714, p<.05) öğrencilerde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini; iki kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü; üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bir kardeşi olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.26 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 27.983*. İki kardeşi olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.01 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.135*. Üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.45 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 20.128*.

**Tablo 19**

*Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| OÖE Alma Durumu | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Evet | Sabit | 751 | 26.543 | 3.69 | .141 | 7.186 | .000 | n= 751, R= .14, $R^2$= .02, F= 15.131, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 3.614 | .929 | | 3.890 | .000 | |
| Hayır | Sabit | 414 | 23.636 | 3.89 | .165 | 6.083 | .000 | n= 414, R= .17, $R^2$= .03, F= 11.496, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 3.436 | 1.01 | | 3.391 | .001 | |

Gerçekleştirilen analiz sonucunda okul öncesi eğitim alan (R=.14, $R^2$=.02; $F_{(1-751)}$=15.131, p<.01) ve almayan (R=.17, $R^2$=.03; $F_{(1-414)}$=11.496, p<.01) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.61 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 26.543*. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.44 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.636*.

**Tablo 20**

*Kendine Ait Kitaplığı Olma Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Kitaplık | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Evet | Sabit | 961 | 24.728 | 3.10 | .159 | 7.974 | .000 | n= 961, R= .16, $R^2$= .03, F= 24.946, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 3.91 | .782 | | 4.995 | .000 | |
| Hayır | Sabit | 204 | 28.411 | 5.61 | .093 | 5.069 | .000 | n= 204, R= .09, $R^2$= .01, F= 1.762, p> .05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 1.99 | 1.50 | | 1.327 | .186 | |

Yapılan analiz sonucunda kendi kitaplığı olan öğrencilerde (R=.16, $R^2$=.03; $F_{(1-961)}$=24.946, p<.01) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kitaplığı olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Kitaplığı olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.91 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 24.728*.

**Tablo 21**

*Günlük Kitap Okuma Süresine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Okuma Süresi | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0-30 dk. | Sabit | | 25.515 | 4.00 | | 6.385 | .000 | n= 519, R= .14, $R^2$= .02, F= 10.564, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | 519 | 3.360 | 1.03 | .142 | 3.250 | .001 | |
| 31-60 dk. | Sabit | | 25.994 | 4.50 | | 5.781 | .000 | n= 466, R= .15, $R^2$= .02, F= 10.126, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | 466 | 3.609 | 1.13 | .146 | 3.182 | .002 | |
| 61 dk. ve üzeri | Sabit | | 16.980 | 6.63 | | 2.563 | .011 | n= 180, R= .25, $R^2$= .06, F= 12.142, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | 180 | 5.781 | 1.66 | .253 | 3.485 | .001 | |

Gerçekleştirilen analiz sonucunda günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan (R=.14, $R^2$=.02; $F_{(1-519)}$=10.564, p<.01), günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan (R=.15, $R^2$=.02; $F_{(1-466)}$=10.126, p<.01) ve günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan (R=.25, $R^2$=.06; $F_{(1-180)}$=12.142, p<.01) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi; günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerinin %6'sını açıklamaktadır. Günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.36 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 25.515*. 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.61 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 25.994*. 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (5.78 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 16.980*.

**Tablo 22**

*Günlük Teknoloji Kullanım Süresine* İlişkin *Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

| Teknoloji Kullanımı | Okuma Becerileri | n | B | SHB | β | t | p | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0-30 dk. | Sabit | 221 | 25.992 | 5.98 | .189 | 4.350 | .000 | n= 221, R= .19, $R^2$= .04, F= 8.073, p>.01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 4.258 | 1.50 | | 2.841 | .005 | |
| 31-60 dk. | Sabit | 476 | 26.942 | 4.30 | .128 | 6.266 | .000 | n= 476, R= .13, $R^2$= .02, F= 7.879, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 3.060 | 1.09 | | 2.807 | .005 | |
| 61-90 dk. | Sabit | 274 | 28.018 | 5.54 | .130 | 5.057 | .000 | n= 274, R= .13, $R^2$= .02, F= 4.704, p< .05 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 3.084 | 1.42 | | 2.169 | .031 | |
| 91 dk. ve üzeri | Sabit | 194 | 13.675 | 6.53 | .237 | 2.094 | .038 | n= 194, R= .24, $R^2$= .06, F= 11.437, p< .01 |
| | Eleştirel Düşünme Eğilimi | | 5.738 | 1.70 | | 3.382 | .001 | |

Gerçekleştirilen analiz sonucunda günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan (R=.19, $R^2$=.04; $F_{(1-221)}$=8.073, p<.01), günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanan (R=.13, $R^2$=.02; $F_{(1-476)}$=7.879, p<.01), günlük 61-90 dk. arası teknoloji kullanan (R=.13, $R^2$=.02; $F_{(1-274)}$=4.704, p<.05) ve günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan (R=.24, $R^2$=.06; $F_{(1-194)}$=11.437, p<.01) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi; günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin %4'ünü, günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, günlük 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin %6'sını açıklamaktadır. Günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.26 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 25.992*. 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.06 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 26.942*. 61-90 dk. arası

teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.08 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 28.018*. 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (5.74 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 13.675*.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğilimler, bir işe olan yatkınlıkken beceriler, bir işi yapabilme ve onu başarabilme düzeyidir. Bu nedenle eğilimler, beceriler üzerinde etkili olabilir (Nieto ve Saiz, 2011). Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerileri ile ilişkisini ortaya koymaktır. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme, okumanın önemli bir parçası olduğundan ve okuma alanı içerisinde eleştirel okuma kavramı bulunduğundan okumayla ilişkili bir yetkinlik alanıdır (Özdemir, 2005). Eleştirel düşünmeye olan eğilimin okuma üzerindeki becerilerle ilişkili olması ve bu eğilimin okuma becerisini yordaması önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Fahim ve Sa'eepour'un (2011) araştırmasında eleştirel düşünmenin okuduğunu anlama sürecinin önemli bir parçası olduğu ve ikisinin ortak bir bilişsel sürece ve becerilere sahip olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda eleştirel düşünmeyi geliştirerek okuduğunu anlama başta olmak üzere birçok okuma becerisinin geliştirileceği tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bir başka araştırmada eleştirel düşünme becerileri yüksek öğrencilerin okuma ve anlamada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Usta, 2019). Shihab (2011) düşünmenin okuma sürecinin olmazsa olmazı olduğunu, özellikle eleştirel düşünmenin okuma sürecinde gerekli ve önemli olduğunu ifade etmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen analizler sonucunda eleştirel düşünme eğiliminde erkek öğrencilerin lehine bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Alan yazındaki farklı çalışmalar da eleştirel düşünme eğiliminin erkek öğrencilerin lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Emir, 2012; Usta, 2019). Okuma becerilerindeyse kız öğrencilerin lehine bir farklılaşma söz konusudur. Gerçekleştirilen farklı araştırmalarda PISA uygulamasına katılan ülkeler için başarının pek çok alanda kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian ve Valtin, 2014; Yüksel, 2019). Eleştirel düşünme eğiliminin, kız ve erkek öğrencilerdeki okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı saptanmıştır. Yani analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer çalışmalarda da eleştirel düşünme eğiliminde cinsiyetin anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Akar,

2007; Alkoç, 2020; Balkın, 2020; Bayındır, 2015; Ekinci ve Aybek, 2010; Kim K. H. ve Kim G. D., 2017; Tümkaya, 2011).

Sınıf değişkeninde eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerilerinde 8. sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde eğilim ve beceriye sahip olduğu söylenebilir. Alan yazındaki diğer çalışmalarda da sınıf düzeyine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimi düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Korkmaz, Ö. 2009; Tümkaya, 2011; Zhou, Jiang ve Yao, 2015). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini 7. sınıflarda %5, 8. sınıflarda %1 oranında açıkladığı saptanmıştır. Güngör (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyinin daha düşük olduğunu ve diğer sınıf düzeylerinin gerisinde kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak öğrencilerin sınav odaklı bir yıl içerisinde olmaları, belli test ve soru tiplerine yoğunlaşmaları, tek tip okuma tekniğinin kullanmaları gösterilebilir.

Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri artmaktadır. Bulguları destekleyen bir çalışmada en yüksek eleştirel düşünme düzeyi, yükseköğretim mezunu annelere sahip öğrencilerde görülmüştür (Kürüm, 2002). Aynı çalışmada annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en düşük eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Alan yazındaki farklı araştırmalarda da anne eğitim durumunun eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu ve eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Doğan Yılmaz 2010, Usta, 2019). Yani eğitim seviyesi yükselen annelerin, çocuklarını yetiştirirken eleştirel bir bakış açısı kazandırmayı önemsedikleri söylenebilir. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %5, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %2 oranında açıkladığı saptanmıştır. Alan yazındaki başka araştırmalar da anne eğitim durumunun, okuma becerisi düzeyini sistemli bir şekilde artırdığını göstermektedir (Coşkun, 2003; Turabik ve Gün, 2016).

Baba eğitim seviyesi düşük olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve okuma becerilerinin düştüğü tespit edilmiştir. Bunun sebebi eğitim seviyesi yüksek babaların eğitim ve çocuk yetiştirmedeki sorumluluk bilinçlerinin yüksek olması, çocuklarına daha özgür bir ortam sağlamaları, okumayı önemseyen tutumları olabilir. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerinin %4'ünü, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %1'ini açıkladığı saptanmıştır. Alan yazındaki farklı araştırmalarda baba eğitim seviyesi yükselen öğrencilerin okuma becerilerinin ve eleştirel düşünme düzeylerinin sistemli bir şekilde arttığını göstermektedir (Coşkun, 2003; Çeçen ve Deniz, 2015; Kürüm, 2002, Usta, 2019).

Aile tipi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen analizlerde eleştirel düşünme eğilimi düzeyinde demokratik ailelerin çocuklarının lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aileleri demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Abdullahi, Mlozi ve Nzalayaimisi (2015), araştırmasında aile tipinin akademik başarıya ve dolayısıyla becerilere yansıdığını saptamıştır. Alan yazındaki farklı araştırmalar, araştırma bulgusunu destekler şekilde olumlu aile tiplerinden olan demokratik aile tipinin eleştirel düşünme eğilimi kazandırmada etkili olduğunu ve bu eğilimi artırdığını göstermektedir (Doğan Yılmaz, 2010; Şenturan, 2006). Bunun sebebi demokratik aile ortamlarında özgür bir fikir ortamı olması, çocukların fikrinin önemsenmesi ve sorulması, çocuğun farklı bakış açılarını sıkça görmesi olabilir.

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin elde edilen bulgularda kardeş sayısının eleştirel düşünme eğiliminde ve okuma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Kardeş sayısının öğrencilerdeki biliş ve beceri seviyesinde rol oynayan bir unsur olduğu düşünülmektedir (Gustafsson ve Svensson, 1982). Regresyon analizi sonucunda bir kardeşi olanların eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini, iki kardeşi olanların eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %3'ünü, üç veya daha fazla kardeşi olanların eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı saptanmıştır. Özgün'ün (2019) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerdeki kardeş sayısının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu ve hiç kardeşi olmayanların eğilimlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmada okul öncesi eğitimin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerilerinde anlamlı fark meydana getirdiği görülmüştür. Bu fark, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine olmuştur. Eleştirel düşünme eğiliminin; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme, dil becerilerinin gelişiminde rol oynadığından okul öncesi eğitim sürecinde yer verilen bir düşünme türüdür (Karakuş, 2019). Yani okul öncesi eğitimin, öğrencilere eleştiri ve sorgulama becerisi kazandırdığı ve öğrencileri okuma-anlama sürecine olumlu bir şekilde hazırladığı söylenebilir. Alan yazındaki farklı araştırmalar, bu bulguyu destekler niteliktedir (Dönmezler, 2014; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, ve Foorman, 2004).

Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait kitaplığa sahip olmalarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerine ait bir oda, çalışma masası, kitaplık gibi eşyalara sahip olması, okuma becerilerini artırmaktadır (Coşkun, 2003). Kendisine ait kitaplığı

olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu gösteren farklı araştırmalar da vardır (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013; Katrancı, 2015). Eleştirel düşünme eğiliminin, kitaplığı olan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Dökmen (2019), öğrencilerin kendi kitaplarına sahip olmasının okuma becerileri ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Yani ev içerisinde çocukları okumaya yönlendiren bir düzen ve ortam olması, başarıyı artırmaktadır (Baker, 2003).

Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine ilişkin yapılan analizlerde okuma süresinin artmasına yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %6'sını açıklamakta olduğu görülmüştür. Kitap okuma süresi artan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri de artmaktadır (Demir, 2017). Okuma süresi ve sıklığı, eleştirel düşünmeye sevk eden bir unsur olduğundan eğilimin oluşmasında da etkilidir (Kılıç, Yazıcı ve Topalak, 2017). Özdemir, S. (2005), araştırmasında kitap okumayı seven öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Günlük teknoloji (bilgisayar, telefon, tablet vb.) kullanma sürelerine ilişkin gerçekleştirilen analizde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerilerinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Elbette teknoloji kullanımında teknolojiyi bilgi amaçlı kullanmak ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerde teknoloji kullanımının denetlenmesi, okumaya yönelik tutum ve becerileri daha olumlu etkileyecektir (Durualp ve diğerleri, 2013). Kim, Yi ve Hong (2020), teknolojinin akademik amaçlarla kullanımının öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini doğrudan etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü; 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %6'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Teknoloji ve dolayısıyla internetle sıkça muhatap olmak, öğrencinin karşısına çıkan her bilgi ve paylaşımı sorgulamasını sağlayabilir ve dijital okuryazarlık düzeyine katkı sunabilir (Öztürk ve Ohi, 2018).

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerileriyle olan ilişkilerini açıklamayı hedefleyen araştırma sonucunda iki kavram arasında ilişki ve yordayıcılık ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım önerilerde bulunulacaktır. Öğrencilerin kendi fikirlerini beyan edebilmelerinin ve eleştirel

düşünmelerinin önünün açılması amacıyla öğretim müfredatlarında tüm derslerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek uygulamalara yer verilebilir. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin kitap okumaya yönelebileceği pek çok etkinlik yapılabilir, kitaplara ulaşımı kolaylaştırılabilir, veliler bu konuda bilinçlendirilebilir. Öğrencilerin fikirlerini çekinmeden beyan edebileceği özgür fikir ortamları oluşturarak istediği bir kitabı okuyup yorumlaması, analiz etmesi, eleştirmesi istenebilir. Başka illerde veya bölgesel olarak ortaokullarda eleştirel düşünme eğilimi farklı değişkenlerle çalışılabilir ve genel bir durum tespiti yapılabilir. Gerçekleştirilecek nicel araştırmalar nitel çalışmalarla desteklenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı, okuma becerileri dersini tüm ortaokul sınıf düzeyleri kapsamında geçerli bir seçmeli ders hâline getirebilir. Okullar kendi bünyelerinde kitap kulüpleri kurabilir, öğrencilerin kitap tanıtımı ve eleştirisini diğer öğrencilerle paylaştırılabilir, bu sayede öğrencilerin hem okuma becerilerini hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir.

## Kaynakça

Abdullahi, H. A., Mlozi, M. R. S. and Nzalayaimisi, G. K. (2015). Determinants of students' academic achievement in agricultural sciences: a case study of secondary schools in Katsina State, Nigeria. *African Educational Research Journal, 3*(1), 80-88. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1216269

Aghajani, M. and Gholamrezapour, E. (2019). Critical thinking skills, critical reading and foreign language reading anxiety in Iran context. *International Journal of Instruction, 12*(4). Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1230093

Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Akarsu, B. (2019). *Eleştirel düşünme sanatı*. İstanbul: Cinius Yayınları.

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarı. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (32), s. 90-99. Retrieved from: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Akbiyik-Seferoglu_CUEF-2006_Elestirel-Dusun.pdf

Akdan, O. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Alkoç, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Ardhian, T., Ummah, I., Anafiah, S. and Rachmadtullah, R. (2020). Reading and Critical Thinking Techniques on Understanding Reading Skills for Early Grade Students in Elementary School. *International Journal of Instruction, 13* (2), 107-118. Retrieved from: https://doi.org/10.29333/iji.2020.1328a

Ay, Ş. ve Akgöl, H . (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 1*(2), 65-75. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29373/314325

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 19*(1), 87–106. Retrieved from: doi:10.1080/10573560308207

Balkın, A. (2020). *Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bayındır, G. (2015). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Bowell, T. and Kemp, G. (2018). *Eleştirel düşünme kılavuzu*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. and Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 57* (7), 584–593. Retrieved from: doi:10.1002/jaal.291

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, A. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (13). Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177002

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çeçen, M. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (30), 193-212. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208870

Darch, C. and Kameenui, E. J. (1987). Teaching LD Students Critical Reading Skills: A Systematic Replication. *Learning Disability Quarterly*, *10* (2), 82-91. Retrieved from: https://doi.org/10.2307/1510215

Demir, R. (2017). *7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Demir, S ve Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (2), 1324-1342 . Retrieved from: DOI:10.17556/jef.06998

Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dökmen, Ü. (2019). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 23*(2) , 395-418 . Retrieved from: DOI: 10.1501/Egifak_0000000786

Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 1* (1), 42-53. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/370012

Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2*(1), 115-132. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155638

Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39* (171). Retrieved from: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991/633

Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 9(2), 816-827. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106940

Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *HAYEF Journal of Education, 9* (1), 34-57. Retrieved from: https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/73/34.pdf

Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Series of books in psychology*. *Teaching thinking skills: Theory and practice* (p. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N. and Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education, 44*(1), 1–25. Retrieved from: DOI: 10.22329/il.v20i1.2254

Fahim, M. and Sa'eepour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(4), 867. Retrieved from: http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/04/19.pdf

Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 5* (1), 10-28. Retrieved from: DOI: 10.30703/cije.321381

Gul Ozdil, B. and Demir, S. (2022). Teacher Opinions About Students' Reading Attitude, Habits and Metacognitive Awareness. *International Online Journal of Educational Sciences*, *14*(2).

Gustafsson, J. E. and Svensson, A. (1982) Family size, social class, intelligence and achievement: A study of interactions. Report 1982:05 (Goteborg, Department of Education). Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED231836

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (28), 101-108. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7808/102413

Jacob, U. S. and Pillay, J. (2021) Effectiveness of music therapy on reading skills of pupils with intellectual disability. *Cypriot Journal of Educational Science. 16* (1), 251-265. Retrieved from: https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5526

Karakuş, C. (2019). Okul öncesi eğitim programı kazanımlarında düşünme becerilerinin yeri. *International Social Sciences Studies Journal, 5* (48), 6053-6061. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1839

Karatay, H. (2019). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme, (Edt. A. Güzel ve H. Karatay). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, s. 219-262.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3* (2), 49-62. Retrieved from: DOI: 10.16916/aded.41165

Kılıç, I., Yazıcı, T. and Topalak, S. I. (2017). Critical thinking disposition of music teachers. *Eurasian Journal of Educational Research, 17* (72), 185-202. Retrieved from: 10.14689/ejer.2017.72.10

Kim, H. J., Yi, P. and Hong, J. I. (2020). Students' academic use of mobile technology and higher-order thinking skills: the role of active engagement. *Education Sciences, 10* (3), 47. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/educsci10030047

Kim, K. H. and Kim, G. D. (2007). The relationship between critical thinking disposition and self-efficacy of college nursing students. *The Journal of Korean academic society of nursing education, 13* (2), 229-236.

Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi,* (61), 211-228. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/72141/1158524

Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (4), 879-902. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26109/275084

Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

MEB. (2017). *PISA 2015 Türkiye ulusal nihai raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Nieto, A. M. and Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?. *Anales de Psicología, 27*(1), 202-209. Retrieved from: https://www.redalyc.org/pdf/167/16717018024.pdf

Ozturk, G. and Ohi, S. (2018). Understanding young children's attitudes towards reading in relation to their digital literacy activities at home. *Journal of Early Childhood Research, 16* (4), 393-406. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/1476718X18792684

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergi-*

*si, 3* (3) , 297-316. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26123/275185

Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Nevşehir.

Özyürek, A., Tezel Şahin, F. (2010). *Anne-Baba Olmak ve Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları*. (Ed. T. G. Yıldız). Ankara: Pegem Akademi.

Ruggiero, V. R. (2019). *Eleştirel düşünme için bir rehber*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. and Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. Journal *of educational psychology, 96* (2), 265. Retrieved from: https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265

Shibab, I. A. (2011). Reading as critical thinking. *Asian Social Science, 7* (8), 209. Retrieved from: DOI:10.5539/ass.v7n8p209

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2017). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik*. Ankara: Seçkin Matbaası.

Şenturan, L. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinde eleştirel düşünme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Turabik, T. and Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies, 4*(12), 45-57. Retrieved from: DOI:10.11114/JETS.V4I12.1901

Tümkaya, S., (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (3), 215-234. Retrieved from: http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907630.pdf

Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ürün Karahan, B. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. (Edt. Semra Alyılmaz ve Berna Ürün Karahan). *Okuma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 39-54.

Yıldırım, S. and Söylemez, Y. (2018). The effect of performing reading activities with critical reading questions on critical thinking and reading skills. *Asian Journal of Education and Training*, *4*(4), 326-335. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192100.pdf

Yüksel, M. (2019). *PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Edirne.

Zhou, J., Jiang, Y. and Yao, Y. (2015). The investigation on critical thinking ability in EFL reading class. *English Language Teaching, 8* (1), 83-94. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075190.pdf

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Bahar/2024 ● Sayı: 242, (1059-1084)

# Çocuk Rutinleri Ölçeği: Ölçek Uyarlama Çalışması*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Songül DAKAK[1], Özlem GÖZÜN KAHRAMAN[2]**

1 Bilim Uzmanı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, songuldakak@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3560-2357.

2 Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük, Türkiye, okahraman@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2767-0592.

Gönderilme Tarihi: 13.01.2023 Kabul Tarihi: 02.052023 DOI: 10.37669/milliegitim.1233914

**Atıf:** "Dakak, S., ve Gözün Kahraman, Ö. (2024). Çocuk rutinleri ölçeği: Ölçek uyarlama çalışması. *Millî Eğitim*, *53* (242), 1059-1084. DOI: 10.37669/milliegitim.1233914"

***Öz***

*Çocuk rutinleri, çocuğu gelişimsel ve akademik olarak desteklemesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada Sytsma, Kelley and Wymer (2001) tarafından geliştirilen ve özgün adı "Child Routines Inventory" olan Çocuk Rutinleri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırma deseni olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 5-12 yaş arası çocuğu olan 960 anneye ulaşılmıştır. Eksik doldurulan 36 form çıkartılmış ve 924 form üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için Doğrusal Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri χ2/sd 3.8; RMSEA=0.055; SRMR=0.553; NNFI=0.825 kabul edilebilir değer ile normal değer aralığında; RMR=0.050 normal değerinde bulunmuştur. Madde faktör yükleri 0,339 ile 0,885 arasındadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı, ölçek toplam puanları için 0,91 olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uyarlanan ölçeğin 36 madde 4 boyut (Günlük yaşam rutinleri, ev içi sorumluluklar, disiplin rutinleri ve ev ödevi rutinleri) olarak Türkiye'de kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *çocuk rutinleri, çocuk gelişimi, okul çağı, ölçek uyarlama*

* Bu çalışma Songül Dakak'ın, Özlem Gözün Kahraman danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

# Child Routines Scale: Scale Adaptation Study

***Abstract***

*Child routines are important in terms of supporting the child developmentally and academically. In this study, it was aimed to adapt the Child Routines Inventory, which was developed by Sytsma, Kelley and Wymer (2001), into Turkish. For research design, the descriptive survey model was used. Within the scope of the study, 960 mothers with children aged 5-12 were reached. 36 incomplete forms were removed, and validity and reliability analyzes were performed on 924 forms. Linear Factor Analysis (CFA) was applied to determine the validity of the scale. As a result of CFA, fit indices χ2/sd 3.8; RMSEA=0.055; SRMR=0.553; NNFI=0.825 were between acceptable and normal values; RMR=0.050 was found to be normal. Item factor loads were found to be between 0.339 and 0.885. The Cronbach alpha coefficient calculated to determine the reliability of the scale was 0.91 for the scale total scores. It was concluded that the scale, which was adapted in line with the results obtained from the research, was suitable for use in Türkiye as 36 items and 4 dimensions (daily life routines, domestic responsibilities, discipline routines and homework routines).*

***Keywords:*** *child routines, child development, school age, scale adaptation*

## Giriş

Rutinler her çocuğun yaşamının önemli bir parçasıdır. Çünkü çocuklara bir istikrar ve düzen duygusu geliştirmelerinin yanı sıra görevlerini artan bağımsızlıkla tamamlamaları için gerekli bilgi ve deneyimleri verir. Böylece çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını da olumlu yönde destekler. Rutinler bir dizi sıralı eylemi içerir ve sitemli, düzenli ve öngörülebilirdir. Bu nedenle çocukların akıl yürütme, karar verme, dikkat, konsantrasyon gibi yürütücü işlevlerini destekleyerek bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur (Glannon, 2015; Fiese, Tomcho, Joseph, Poltrock ve Baker, 2002). Alanyazında ebeveyn etkileşimli okuma rutinlerinin, çocukların okuryazarlık gelişimini pozitif yönde etkilediği (Serpell, Sonnenschein, Baker ve Ganapathy, 2002) ve ev işleri rutinleri olan çocukların matematik dersinden daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir (White, DeBoer ve Scharf, 2019). Ayrıca rutinler çocukların öz düzenleme, bağlanma, yeni durumlara uyum sağlama gibi sosyal ve duygusal becerilerini desteklemede de da önemli bir rol oynar. Alan yazında çocuk rutinlerinin çocukların günlük yaşam streslerini ve dışsallaştırılmış davranış problemlerini azalttığına dair çalışmalar mevcuttur (Greening, Stoppelbein, Konishi, Jordan ve Moll, 2007; Jordan, 2003).

Çocuklar için rutinler, uyum ve güven sağlamasının yanı sıra "sırada ne olacağı" konusundaki streslerini hafifletmeye yardımcı olması bakımından önemli bir araçtır

(Fiese vd., 2002; Sytsma, Kelley ve Wymer, 2001). Rutinler aile içinde kimin, neyi, ne zaman ve ne sıklıkta yapacağı konusunda bir düzen sağlar. Aile rutinleri, günlük işleri halletmek (yemek/temizlik zamanı vb.), birlikte zaman geçirmek (film izleme, haftalık geziler vb.) için nasıl organize olduklarını içerir. Bu rutinler kültüre ve aileye göre farklılık gösterebilmektedir (Fiese vd., 2002). Çocuk rutinleri, "çocuk ile en az bir yetişkinin etkileşimli veya denetleyici bir rolde hareket etmesini doğrudan içeren ve çocuğun günlük/haftalık yaşamında öngörülebilir bir düzenlilikle ortaya çıkan gözlemlenebilir, tekrarlanan davranışlar" olarak tanımlanmıştır (Sytsma vd., 2001, s. 243). Yaygın rutinler arasında günlük yaşam rutinleri (yemek zamanı, uyku), ev içi sorumluluklar (çamaşır katlama, sofra kurma) ve ev ödevi rutinleri bulunmaktadır (Sytsma vd., 2001; Fiese ve Everhart, 2010). Örneğin, uyku rutini, pijama giymek, diş fırçalamak, ebeveynle masal okumak, dua etmek gibi öngörülebilir şekilde ve zamanda gerçekleşen bir dizi eylemi içerebilir.

Günlük yaşam rutinleri, aile üyelerinin doğrudan zaman geçirmesi ve geçirilen zamana anlam katması ile sosyal-duygusal gelişime katkıda bulunmasının yanı sıra daha sağlıklı beslenme alışkanlıkları geliştirmesini de sağlamaktadır (Hammons ve Fiese, 2011; Hillesund, Sagedal, Bere ve Øverby, 2021; Larson, Wiley ve Branscomb, 2006; Mellin, Neumark-Sztainer, Patterson ve Sockalosky, 2004; Skeer, Sonneville, Deshpande, Goodridge ve Folta, 2018). Alanyazında haftada 5-7 kez yemek zamanı rutini varlığının, pozitif aile iletişimi sağlamasının yanında tütün kullanımı, şiddet ve riskli davranışlara başvurma oranını azalttığı (Fulkerson, Story, Mellin, Leffert, Neumark-Sztainer ve French, 2006); akşam yemeği rutinlerinin ise ebeveynlik stresinin çocukların üzerindeki olumsuz etkilerini potansiyel olarak hafifletebileceğini ifade eden çalışmalar mevcuttur (Yoon, Newkirk ve Perry-Jenkins, 2015). Aile yemeklerinin sıklığı, daha iyi aile psikososyal esenliği ve gelişmiş aile ilişkileri (Chu, Ho, Mui, Wan, Stewart, Lam ve Chan vd., 2018), daha sağlıklı kilo durumu (Taveras vd., 2005) ve daha fazla meyve ve sebze tüketimi ile ilişkilendirilmiştir (Berge, Jin, Hannan ve Neumark-Sztainer, 2013; Neumark-Sztainer, Hannan, Story, Croll ve Perry, 2003).

Uyku ve yemekle ilgili ev rutinlerinin çocuklar üzerinde olumlu etkileri vardır (Spagnola ve Fiese, 2007; Fiese, Rhodes ve Beardslee, 2013). Bu rutinler, çocuklukta obezite riskinin azalması (Anderson ve Whitaker 2010; Fiese ve Bost 2016) ve daha iyi öz düzenleme ile ilişkilendirilmiştir (Kopp, 1982; Spagnola ve Fiese, 2007). Yatma vakti rutinleri konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yatma vakti rutin tutarlılığı çocuklar arasında artan uyku süresi, azalmış gece uyanmaları ve uykuya geçisin gecikmesinin azalması gibi daha iyi uyku ile ilişkilendirilmiştir (Lam, 2022; Mindell, Telofski, Wiegand ve Kurtz, 2009; Staples, Bates ve Petersen, 2015). Ayrıca yatma zamanı rutinlerinin normal gelişen çocuklarda yatma zamanı iş birliğini ve

uyku kalitesini iyileştirmede etkili olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Christodulu ve Durand, 2004; Kuhn ve Weidinger, 2000). Uyku vakti rutinlerinin varlığı, ebeveynlik stresi ve erken ebeveynliğin getireceği olumsuzluklara karşı önleyicidir. Ayrıca çocukların davranış/duygu düzenleme, ileriki yıllardaki dil ve problem çözme becerileri ile öğrenmeye hazır olmaları üzerinde de etkilidir (ZajicekFarber, Mayer, Daughtery ve Rodkey, 2014).

Ev içi sorumluluklar ile öz yeterlik ve başkaları için empati gelişimi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Grusec, Goodnow ve Cohen, 1996; Riggio, Valenzuela ve Weiser, 2010). Ev ortamı faktörleri düzenleyici kapasitelerle ilişkilidir (Gago Galvagno, De Grandis, Jaume ve Elgier, 2020). Çocuklukta ev işlerine sürekli katılım, yetişkinlikte yeterlilik ve bağımsızlığa katkıda bulunmasının yanı sıra yaşam becerileri, bağımsızlık ve sorumluluğun gelişimi için gereklidir (Ames, 2013; Klein ve Goodwin, 2013). Ayrıca, erken çocukluk döneminde ev işlerine katılım erken yetişkinlikte başarı ile (Rende, 2015), ilkokul yıllarında ev işlerine katılım ise daha sonraki dönemlerde kendi kendine yeterlilik, prososyal davranış sergileme ve öz-yeterlik gelişimi ile ilişkilendirilmiştir (White vd., 2019).

Rutinler, bir çocuğun çevresini değiştirmenin uygulanabilir, uygun ve düşük maliyetli yollarından olmakla birlikte dışsallaştırılan davranış sorunlarını azaltmada etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Bater ve Jordan 2017; Harris, Stoppelbein, Greening, Becker, Luebbe ve Fite, 2014; Kliewer ve Kung 1998; Sytsma vd., 2001). Rutin kullanımının çocukların yıkıcı davranış göstermesi için daha az fırsat sunduğu ve çocukların davranış ile sonuçları arasındaki bağlantıyı daha kolay görmesine yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Lanza ve Drabick 2011). Daha az günlük rutine sahip olma ile dışsallaştırma davranışı arasındaki ilişkinin dikkate alınması gereken bir faktör olduğu bildirilmektedir (Coldwell ve Dunn, 2006; Deater-Deckard, Mullineaux, Beekman, Petrill, Schatschneider ve Thompson, 2009). Bir davranışsal müdahale çalışmasında, erken çocuklukta rutinlerin kullanımının bir alışkanlık bozukluğu olan mastürbasyon davranışını azaltmada etkili olduğu da görülmüştür (Gözün Kahraman ve Dakak, 2022).

Rutinler tipik gelişim gösteren çocukların gelişiminde ne kadar önemli ise atipik gelişim gösteren çocukların gelişimini desteklemek için de oldukça önemlidir. Otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip olan çocuklar için rutinler, istikrar, öngörülebilirlik, tutarlılık duygusu sunabileceği gibi davranış sorunlarını da azaltabilir (Kern, Wolery ve Aldridge, 2007). DEHB tanısı olan çocuklarda rutinlerin zaman yönetimine olumlu katkıda bulunduğu (Taylor, Houghton ve Durkin, 2008), ev ödevi davranış sorunlarını azalttığı ve ev ödevi tamamlamayı arttırdığı ifade edilmektedir (Meyer ve Kelley, 2007). Yapılan çalışmalarda halihazırda düzenli rutinleri olan ailelerin, kronik

bir hastalığın ek taleplerini (yemeklerden önce kan şekerine bakmak vb.) yönetmek için daha donanımlı olabilecekleri, bunun da sadece tıbbi rejime uyumu iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda daha az psikolojik sıkıntı ile sonuçlanabileceğini öne sürmektedir (Cohen, Lumley, Naar-King, Partridge ve Cakan, N; Kliewer ve Kung, 1998; Markson ve Fiese, 2000; Pierce ve Jordan, 2012).

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, 5-17 yaş arası çocukların, rutin ev işlerine katılma oranı %45,5 olarak belirtilmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Ayrıca kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla ev işlerine katıldığı ifade edilmiştir. Son yapılan çalışmada, ev işlerinin genellikle bir aile bireyi tarafından gerçekleştiği ve bu görevi kadınların üstlendiği görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021). Çocukların yarısından fazlasının ev işleri rutini olmadığı ve günlük yaşam rutinleri kapsamında yalnızca ev işlerine dair bir inceleme yapıldığı bilgisine ulaşılmaktadır. Günümüz modern ebeveynlerinin çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutumları dikkate alındığında özellikle ev içi rutinlerine çocuklarını daha az dahil ettikleri gözlemlenmektedir. Çocukların hem gelişimi hem de öğrenme sürecini destekleyen rutinlerin ebeveynler tarafından öneminin yeterince farkında olunmadığı, bu nedenle de bu çalışmanın ebeveynlerin bilgi ve farkındalık kazanması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Çocuk rutinlerinin gelişim özelliklerine ve alt boyutlarına göre detaylıca incelenmesini içeren bir çalışmaya ve ölçme aracına ulaşılamamıştır. Çocuk rutinlerinin bir bileşeni olarak uyku rutini çalışmaları yapılmıştır. Fakat bunlar da sınırlıdır (Gözün Kahraman ve Ceylan, 2018; Ergenci Basınlı ve Gözün Kahraman, 2020).

Çocuk rutinlerinin varlığını nicel olarak belirlemek ve çeşitli değişkenlerle incelemek adına uyarlaması yapılan ölçek, farklı ülkelerde de uyarlanarak çeşitli ilişkisel araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; Çin'de uyarlaması yapılan bu ölçeğin kullanıldığı bir araştırmada, rutinlerin çocuklarda sosyal-duygusal gelişim açısından kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca önleme ve müdahale programlarına çocuk rutinlerinin dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Ren, Hu ve Song, 2019). Portekiz'de de okulöncesi çocukların rutinlerine odaklanarak aynı ölçeğin uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir (Cunha, Major, Alves ve Coroado, 2022). Ölçeğin farklı kültürlerde uygulanabilecek esneklikte olması, anlaşılırlık açısından maddelerin kısa ve net ifadelerden oluşması ve kısa sürede doldurulabilir olması ölçeğin kullanımını kolaylaştırmaktadır. Ülkemizde rutinleri değerlendirmede kullanılacak bir ölçme aracına rastlanmadığından çeşitli ülkelerde de uyarlaması yapılmış olan bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece çocuklara yönelik yapılacak önleyici ve iyileştirici müdahalelerde yol gösterecek bir ölçme aracı alana kazandırılacaktır. Yabancı literatür göz önüne alındığında ölçeğin

kullanımının nitel ve nicel olarak alandaki çocukluk çalışmalarına önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Uyarlama sürecinde katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda, ölçeğin doldurulmasının dahi çocuk rutinlerine dair farkındalık kazandırdığı ifade edilmiştir. Çocuk Rutinleri Ölçeği hem çocuk gelişimi alanında çalışan profesyonellerin hem de ebeveynlerin, rutinlerin gelişimdeki önemine yönelik farkındalık kazanmasına, araştırmacıların ise farklı değişkenlerle çocuk rutinlerini incelemesine imkân sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmada, Sytsma vd. (2001) tarafından geliştirilen ve özgün adı "Child Routines Inventory" olan Çocuk Rutinleri Ölçeğinin (ÇRÖ) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Türkçeye uyarlanan Çocuk Rutinleri Ölçeği, Türkiye örneklemi için geçerli ve güvenilir bir ölçek midir? sorusu temel problemdir. Bu problem doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Türkçeye uyarlanan Çocuk Rutinleri Ölçeğinin geçerlik düzeyi nedir?

Türkçeye uyarlanan Çocuk Rutinleri Ölçeğinin güvenirlilik düzeyi nedir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sayıca fazla birey, olay ve olguyu içeren evreni, birtakım yöntemlerle, sınırlı ve çalışılabilir bir büyüklük olan örnekleme indirgemektedir. Bu da elde edilen sonuçları evrene genellemede kullanılmaktadır (Yıldız, 2017). Tarama araştırmalar, bir grubun belirli özelliklerinin (ilgi, tutum vb.) ya da görüşlerinin belirlendiği çalışmalardır ve örneklem açısından görece daha büyüktür (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

**Etik Kurul İzni:** Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır (Tarih:04.08.2021- Sayı: E.49465).

### Araştırma Grubu

Araştırmada 960 anneye ulaşılmıştır, fakat eksik/hatalı formlar çıkarılınca örneklem sayısını 924 anne oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü belirlenirken ölçek madde sayısının 20 katı kriteri dikkate alınmıştır (Kline, 2016). Çalışmada parçalanmış ve özel gereksinimi olan çocuğa sahip aileler örneklem dışında bırakılmıştır. Çalışma grubuna ait bazı kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Demografik Özelliklere İlişkin Yüzde Frekans Dağılımları*

| Değişkenler | Kategori | N | % |
|---|---|---|---|
| **Çocuğun Cinsiyeti** | Kız | 491 | 53,1 |
| | Erkek | 433 | 46,9 |
| **Çocuğun yaşı** | 5 | 119 | 12,9 |
| | 6 | 102 | 11 |
| | 7 | 130 | 14,1 |
| | 8 | 135 | 14,6 |
| | 9 | 134 | 14,5 |
| | 10 | 116 | 12,6 |
| | 11 | 103 | 11,3 |
| | 12 | 85 | 9,2 |
| **Kardeş durumu** | Tek çocuk | 189 | 20,5 |
| | 2 kardeş | 488 | 52,8 |
| | 3 kardeş ve üstü | 247 | 26,7 |
| **Doğum sırası** | İlk çocuk | 560 | 60,6 |
| | Ortanca çocuk | 119 | 12,9 |
| | Son çocuk | 245 | 26,5 |
| **Anne yaşı** | 25 yaş ve altı | 11 | 1,2 |
| | 25- 35 yaş | 342 | 37 |
| | 36-45 | 503 | 54,4 |
| | 46 yaş ve üstü | 68 | 7,4 |
| **Anne öğrenim durumu** | İlköğretim | 69 | 7,5 |
| | Ortaöğretim | 75 | 8,1 |
| | Lise | 268 | 29 |
| | Ön lisans | 143 | 15,5 |
| | Lisans | 274 | 29,7 |
| | Lisansüstü | 95 | 10,3 |
| **Algılanan gelir durumu** | Düşük | 79 | 8,5 |
| | Orta | 493 | 53,4 |
| | İyi | 312 | 33,8 |
| | Çok iyi | 40 | 4,3 |
| **Çalışıp çalışmama durumu** | Çalışıyor | 347 | 37,4 |
| | Çalışmıyor | 577 | 62,4 |

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Sytsma vd. (2001) tarafından geliştirilen Çocuk Rutinleri Ölçeği (Child Routines Inventory) kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel Bilgi Formu, çocukların ve ebeveynlerinin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş durumu, doğum sırası, anne yaşı, öğrenim durumu, çalışıp çalışmama durumu ve algılanan gelir durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

**Çocuk Rutinleri Ölçeği (Child Routines Inventory)**

Çocuk Rutinleri Ölçeği, 5-12 yaş arası çocukların ortak çocuk rutinlerinin oluşumunu değerlendiren 39 maddelik bir ebeveyn ölçeğidir. 0 (hiçbir zaman) ile 4 (neredeyse her zaman) arasında değişen 5 puanlık likert ölçeğinde, daha yüksek puanlar daha sık rutinleri yansıtmaktadır. Çocuk Rutinleri Ölçeği, Günlük Yaşam Rutinleri (GYR), Ev İçi Sorumlulukları (EIS), Disiplin Rutinleri (DR) ve Ev Ödevi Rutinleri (EOR) olarak dört faktöre ayrılmıştır. Bu çalışmada, GYR alt ölçeği için Cronbach alpha değeri 0,81, EIS, EOR ve DR için 0,83'tür. Ölçekte yanıtlayıcının tutarlılığını sağlamak adına üç adet kontrol maddesi bulunmaktadır ve bu maddeler değerlendirmeye katılmamaktadır. Ölçek uyarlamasında kontrol maddeleri 10, 19 ve 27. maddelerdir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplama süreci ölçek uyarlama aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Uyarlama için ölçek sahibinden e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin çeviri süreci için hem Türkçe hem İngilizcede ileri düzeyde dil becerisine sahip iki dil uzmanından yardım alınmıştır. Sonrasında Karabük Üniversitesi'nden etik izin alınmıştır.

Yapılan çeviriler incelenerek araştırmacı tarafından tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Ölçeğin orijinali ile çevirisi yapılmış hali alanda uzman 5 kişiye gönderilmiştir. Ölçeği amaç açısından, gelişimsel açıdan ve anlaşılırlık açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Her madde için "uygun", "gözden geçirilmeli" "uygun değil" ve düzeltme önerisi şeklinde görüşleri alınmıştır. Ölçeğin tersine çeviri sürecinde 5 uzmandan gelen dönüşler sonucunda amaç ve gelişimsel açıdan uygun bulunmuştur. Yalnızca bir madde kültüre uygunluk bakımından düzeltilmiştir (*Çocuğum her gün ailesiyle birlikte dini kitapları (Kur'an-ı Kerim vd.) veya ibadetle ilgili diğer kitapları okur/dinler.*) Orijinal ölçekte İncil olarak geçen kutsal kitap Kur'an-ı Kerim vd. olarak düzenlenmiştir. Bazı maddelerde Türkçe söz dizimi bakımından ufak düzeltmeler

talep edilmiş; bu değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir. Daha sonra son şekli verilen Türkçe form yabancı dil alanında 2 uzmana gönderilerek tekrar İngilizce çevirisi sağlanmıştır. Çeviri sonucunda orijinali ile anlamsal olarak tutarlılık sağladığı belirlenmiştir. Bunun sonucunda ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin son halinin anlaşılırlığını test etmek amacıyla 5-12 yaş arası çocuğu olan gönüllü 15 anne ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin maddelerinin anneler tarafından anlaşılır olduğu görülmüştür. Son aşamada da ölçek Google Form kullanılarak çevrimiçi platformlar aracılığıyla (Whatsapp, Instagram, Twitter vb.) ulaşılan 960 gönüllü anneye uygulanmıştır. Ölçek formları toplandıktan sonra gözden geçirilerek 36 veri eksik ve hatalı görüldüğünden kayıp veri olarak değerlendirilmiştir. Toplam 924 adet veri analize uygun bulunmuştur. Analizler savunucu maddeler çıkartılarak 36 madde üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik, güvenirlik çalışmalarında R.4.3 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu aşamada istatistik uzmanına danışılmıştır. İstatistik uzmanı, uyarlama çalışmasında faktör sayısının ve verilmek istenen hipotezin belirli olmasından dolayı verilerin uygunluğu doğrultusunda DFA aşamasının uygulanması konusunda görüş bildirmiştir. DFA yapabilmek için örneklem büyüklüğünün ilişkisel güvenirliğini sağlayacak kadar büyük olması, verilerinin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Ölçeğin, KMO değerinin 0,60'tan büyük olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, vd., 2020). Verilerin normal dağılıma sahip bir evrenden gelip gelmediğinin belirlenmesinde veriler üzerinden uygulanan Barlett Küresellik Testi $p<0,05$ olarak anlamlı çıkmalıdır. Eldeki veriler tüm koşulları taşıdığından verilere DFA uygulanmıştır.

Çocuk rutinleri ölçeğinin yapı geçerliliği için model maksimum likelihood kestirim yöntemi kullanılarak DFA (Doğrulayıcı faktör analizi) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise hem toplam ölçek hem de alt boyutlar için ayrı ayrı olacak şekilde norm-referans güvenirliğinin iç tutarlılık yöntemlerinden biri olan Cronbach alpha ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise hem toplam ölçek hem de alt boyutlar için ayrı ayrı olacak şekilde, yarılama güvenilirliği test edilmiştir. Guttman (1945) güvenilirlik tahminindeki Lambda 1-6 olmak üzere altı farklı güvenirlik katsayısı incelenmiş ve en sık kullanılan iç tutarlık yöntemi olan Lambda 3 (Cronbach alpha) katsayısı dikkate alınmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde "Çocuk Rutinleri Ölçeği" için yapılan betimsel istatistikler, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

**Betimsel İstatistikler**

İlk olarak Çocuk Rutinleri Ölçeğinin örneklem yeterliliği Kaiser Meyer Olkin (KMO), faktörlenebilirliği ise Barlett Küresellik Testi ile incelenmiştir (Fuller ve Hemmerle, 1966). Elde edilen KMO=0,91 değerine göre örneklemin çalışma için yeterli olduğu gözlemlenmiştir. Barttlet testine ait istatistik değeri 11034,679 olarak bulunmuş ve p değeri 0,05 ten küçük olması (df=741; p:0,000) veri setinin faktörlenebilir olduğunu ifade etmektedir.

**Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Ölçeğin *yapı geçerliği*, 4 boyutlu orijinal ölçeğin Türkçe sürümü için sınanmıştır. Bu 4 boyutlu yapıyı sınamak için DFA ve Maksimum Likehood kestirim yöntemi kullanılmıştır. Kestirim yöntemi seçildikten sonra modelin teori ile uyumlu olup olmadığına karar vermek amacıyla uyum indeksleri incelenmiştir (Tablo 2). Uyum indekslerinin hangilerinin kabul edileceği konusunda standart bir uzlaşı olmadığı için (Şimşek, 2007) $\chi 2$/sd, CFI, RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, RMR, AGFI, GFI, RFI, IFI olmak üzere on bir uyum indeksi de incelenmiştir. DFA uyum indekslerinin normal değerleri literatürde incelenmiş ve Tablo 2 'de verilmiştir (Hu ve Bentler, 1998; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Schumacher ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007). İlk analiz sonucunda; $\chi 2$/sd, RMSEA, SRMR ve RMR uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralığında olduğu bulunmuştur. Modifikasyon olarak, m25~~m27; m6~~m16 verildiğinde 25. madde ile 27. madde arasında ve 6. madde ile 16. madde arasında bir ilişki kurulmuştur. Bu ilişkiler modelin önerisi doğrultusunda en çok ilişkiyi verecek olan iki katsayı olduğundan modifikasyon uygulanarak tekrar analiz yapılmıştır. İlk modifikasyon sonucunda $\chi 2$/sd, RMSEA, SRMR ve RMR indekslerinin kabul edilebilir değer aralığında olduğu bulunmuştur. Orijinal ölçekte olmasa da Türkçe uyarlamada eklenen modifikasyonlar, ölçeğin uyum geçerliğini arttırdığı gözlenmiştir. Dolayısı ile modifikasyonun kullanılması uzman kanısı ile uygun bulunmuştur.

Modifikasyonlar sonucunda dört boyutlu yapıya ilişkin ilk analizlerde hesaplanan standardize edilmiş madde faktör yüklerinin 0,112 ile 0,699 arasında değerler verdiği gözlenmiştir. Madde faktör yükü 0,20-0.30 arası olan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçeğe alınabileceğini, 0,20 altında olan maddelerin ise ölçeğe alınmaması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu nedenle 0,3 altında yüke sahip olan 15, 25 ve 27. maddeler veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca modifikasyon olarak madde 6 ile madde 16 arasındaki korelasyon ve madde 25 ile madde 27 arasındaki korelasyon indeksi kaldırılarak 33 madde üzerinden tekrar analizler yapılmıştır. İkinci modifikasyon sonucu $\chi 2$/sd, RMSEA, SRMR ve RMR uyum indeksle-

ri kabul edilebilir değer almıştır. Analiz sonucunda belirli modifikasyon indeksleri önerilmiştir. Bu öneriye göre m13~~m21 ve m3~~m9 arasında bir korelasyon tanımlanmıştır. Üçüncü modifikasyon sonucunda χ2/sd, RMSEA, SRMR, NNFI ve RMR kabul edilebilir değer aralığına ulaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlarda yapılan modifikasyonların ve değişikliklerin model uyumunu arttırdığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 2**

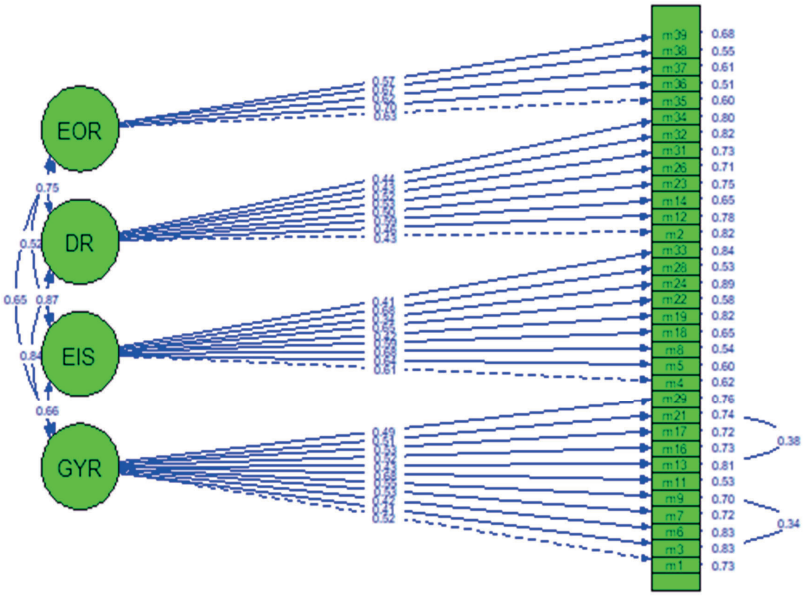
*Yapı Geçerliliğine Ait Uyum İstatistikleri*

| **Uyum istatistiği** | **İlk analiz** | **1.Modifikasyon** | **2.Modifikasyon** | **3.Modifikasyon** | **Kabul Edilebilir Değer** |
|---|---|---|---|---|---|
| χ2/sd | 4,82 | 4,05 | 4,29 | 3,8 | <5 |
| CFI | 0,756 | 0,806 | 0,811 | 0,839 | >0,90 |
| RMSEA | 0.064 | 0,057 | 0,060 | 0,055 | <0,08 |
| SRMR | 0,061 | 0,055 | 0,055 | 0,053 | <0,08 |
| NFI | 0,712 | 0,759 | 0,768 | 0,794 | >0,80 |
| NNFI | 0,739 | 0,792 | 0,796 | 0,825 | >0,80 |
| RMR | 0,071 | 0,057 | 0,051 | 0,050 | <0,08 |
| AGFI | 0,820 | 0,842 | 0,844 | 0,862 | >0,90 |
| GFI | 0,841 | 0,861 | 0,864 | 0,880 | >0,90 |
| RFI | 0,691 | 0,741 | 0,750 | 0,777 | >0,90 |
| IFI | 0,757 | 0,807 | 0,812 | 0,839 | >0,90 |

Elde edilen modeldeki uyum indeksleri diğer modellerdeki indekslerden daha iyi uyum sağlamış olup bu modele ait doğrulayıcı faktör analizine ait diyagram Şekil 1' de verilmiştir.

**Şekil 1**

*Çocuk Rutinleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı*




Şekil 1'e göre madde faktör yükleri 0,339 ile 0,885 arasında değişmektedir. Madde faktör yükü 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi maddeler olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Elde edilen bulgular ışığında Çocuk Rutinleri Ölçeğinin madde faktör yük değerlerinin yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin 36 madde ile Türkçeye uyarlamasının kullanılabileceği bulgusu elde edilmektedir.

**Ölçeğin Güvenilirlik Düzeyi ile İlgili Bulgular**

Çocuk Rutinleri Ölçeğinin güvenirliği için dört boyutun iç tutarlık katsayısı ve test yarılama yöntemlerine ait güvenirlik katsayıları kullanılmıştır. Guttman (1945) güvenilirlik tahminindeki Lambda 1-6 olmak üzere altı farklı güvenirlik katsayıları, toplam ölçek ve alt ölçekler için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. (Tablo 3).

**Tablo 3**

*Çocuk Rutinleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları*

| **Boyutlar** | İç-tutarlılık Güvenirlik Katsayısı | Maksimum Yarılama Güvenirliği (Maximum split half reliability (lambda 4)) | Guttman lambda 6 | Ortalama Yarılama Güve-nirliği (Average split half reliability) | Guttman lambda 3 (alpha) | Guttman lambda 2 | Minimum Yarılama Güvenirliği (Minimum split half reliability (beta)) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| GYR | 0,794 | 0,86 | 0,81 | 0,79 | 0,8 | 0,8 | 0,68 |
| EIS | 0,802 | 0,84 | 0,8 | 0,79 | 0,8 | 0,81 | 0,71 |
| DR | 0,711 | 0,75 | 0,7 | 0,72 | 0,72 | 0,72 | 0,64 |
| EOR | 0,754 | 0,8 | 0,74 | 0,74 | 0,77 | 0,78 | 0,68 |
| ∑ | **0,906** | **0,94** | **0,92** | **0,91** | **0,91** | **0,91** | **0,84** |

Tablo 3'e göre incelenen tüm katsayıların toplam puanı 0,80 üzeridir. Güvenilirlik katsayısı ''1'e ne kadar yakın olursa ölçümler o kadar hatadan arınık olur'' şeklinde yorumlanmaktadır (Can, 2020). Elde edilen güvenirlikler incelendiğinde minimum test yarılama güvenirliğine göre dahi en düşük güvenirlik katsayısı 0,64 olarak Disiplin Rutinleri boyutunda bulunmuştur. Testin tamamı için incelenen güvenirliklerin ise alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Güvenilirlik testin tek başına kullanılabilirliği için yeterli değildir, fakat 0,80 ve üzeri katsayılar yeterli güvenilirlikte kararlar verilebileceğini, 0,90 ve üzeri katsayılar elde edilen sonuçların daha kararlara katkı sunacağı düşünülmektedir (Koğar, 2021). Bu doğrultuda en sık kullanılan güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha temel alındığında ölçek toplam puanının güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma Sytsma vd. (2001) tarafından geliştirilen ve özgün adı "Child Routines Inventory" olan Çocuk Rutinleri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını içermektedir. 5-12 yaş arasında çocuğu olan anneler, örneklemi oluşturmaktadır. Son yıllarda babaların çocuk bakımına katılımının artmasına rağmen aile üyelerinin zaman kullanımının düzenlenmesinden ve rutinlerden, büyük ölçüde anneler sorumlu görünmektedir (Frisch ve Rosenblum, 2014; Musick, Meier ve Flood, 2016; Taylor vd., 2008). Bu bağlamda çocuk rutinlerini doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri adına, ilk olarak annelere ulaşılmıştır.

*Ölçeğin yapı geçerliği* DFA yapılarak sınanmıştır. Ölçekte faktör yükü düşük maddelerin zorunlu görülmedikçe ölçeğe alınmaması gerektiği görüşü ile üç madde ölçekten çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Ölçekten çıkarılan maddeler sırasıyla

orijinal ölçekteki 15, 25, 27 numaralı maddelerdir: "Çocuğum belirli iyi davranışları için (örneğin, ödevlerini bitirdiğinde veya işleri tamamladığında) ödüllendirilir veya ayrıcalıklar alır.", "Çocuğum terbiyesiz bir davranıştan dolayı cezalandırılır (örneğin, sessizlik molası, ödül veya ayrıcalık kaybı, şaplak/dayak/tokat)" ve "Çocuğum ufak hatalı davranışları (örneğin, talimatlara uymadığında) için küçük cezalar alırken ve büyük hatalı davranışları (örneğin kavga ettiğinde) için daha büyük cezalar alır." Bu maddeler incelendiğinde, maddelerin davranışın yönetimine yönelik maddeler olduğu görülmektedir. Çocuk rutinleri, çocuğun bir yetişkin gözetiminde düzenli ve sürekli tekrarlayan davranışlarını ifade ettiğinden maddelerin istenen davranışları ölçmemesi sebebiyle düşük faktör puanı aldığı düşünülmektedir. Bu maddelerin çıkarılması ile ölçeğin tamamen istenen davranışa yönelik, homojen bir hal aldığı görülmüştür.

Çıkarılan maddeler sonucunda önceki korelasyon indeksi kaldırılarak 33 madde üzerinden analizler tekrarlanmış ve istatistik programında önerilen yeni modifikasyon indeksleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, uyum indeksleri normal değerler tablosu ile kıyaslandığında $\chi 2/sd$ 3,8; RMSEA=0,055; SRMR=0,553; NNFI=0,825; RMR=0,050 uyum indekslerini sağlamasıyla ölçeğin yapı geçerliliğini sağlandığı görülmüştür. Modifikasyonlar sonucu elde edilen modeldeki madde faktör değerleri 0,339 ile 0,885 arasında bulunmuştur (Bkz. Şekil 1). Madde faktör yükü 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi maddeler olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Orijinal ölçekte madde faktör yükleri 0,42 ile 0,75 arasında bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında Çocuk Rutinleri Ölçeğinin madde faktör yük değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür.

*Ölçeğin güvenilirlik analizleri* sonucunda, her bir alt boyuta dair Cronbach alpha güvenirlik katsayıları GYR ve EIS için 0,8, DR için 0,72, EOR için 0,78, ölçek toplam puanları için 0,91 olarak bulunmuştur. Croanbach alpha güvenirlik kat sayısının literatürde en düşük güvenirlik düzeyi 0,70 olarak belirtilmektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991; Liu, 2003). Güvenilirlik katsayısı 1'e yakın oldukça ölçümlerin hatadan o kadar arınık olduğu ifade edilmektedir (Can, 2020). Güvenirlik için 0,80 ve üzeri katsayıların yeterli güvenilirlikte kararlar verilebileceğini, 0,90 ve üzeri katsayıların elde edilen sonuçların daha anlamlı kararlara katkı sunacağı ifade edilmektedir (Koğar, 2021). Bu doğrultuda Çocuk Rutinleri Ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında, güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

*Ölçüm güvenilirliğinin* örneklemin homojen dağılımıyla mümkün olduğu; ölçümlerde elde edilen güvenilirliğin örneklem katkısı ile sağlandığı ifade edilmektedir (Bademci, 2011). Bu bağlamda örneklem grubunun cinsiyet, yaş, kardeş durumu, doğum sırası, anne yaşı, anne öğrenim durumu, algılanan gelir durumu, annelerin bir işte çalışma durumu, annelerin ceza olarak ev işi kullanma durumu, annelerin ev işi için destek alma durumu ve bir rutine sahip olma durumu gibi etkileyebilecek birçok

demografik özelliği barındırması homojen dağılımı ifade edebilir. Her gruptan insana ulaşabilmiş olmanın ölçeğin güvenilirliğine katkıda bulunmuş olacağı düşünülmektedir.

Ölçeğin orijinalinde Sytsma vd. (2001) 120 erkek, 96 kız çocuğu olan anne olmak üzere 216 katılımcılı bir örneklem grubuyla çalışırken, bu araştırma 491 kız ve 433 erkek çocuğu olan anneler ile gerçekleştirilmiştir. Her iki çalışmada da kız ve erkek çocukların sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmese de madde sayısının 20 katı kuralına (Kline, 2016) uygun örneklem büyüklüğüne ulaşmanın güvenilir ölçüm değerleri açısından etki etmesi kaçınılmazdır.

Ölçeğin oluşturulduğu dil ve kültürden ayrı bir coğrafyaya uyarlanan ölçeklerin güvenirliği de tartışmaya açık görülmektedir. Ölçek uyarlanırken kültüre uygun şekilde ifadeler kullanılmıştır. Örneğin özgün ölçekte dini kitap olarak "İncil vd." örneği verilirken Türkçe uyarlamada örnek olarak "Kur'an-ı Kerim vd." örneği kullanılmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar arasında anlam bakımından önemli bir farklılık gözlenmemiştir. Uzmanlar ve ulaşılan örneklem grubu tarafından anlaşılırlık ve kültüre uygunluk bakımından olumlu dönüşler alınmıştır.

Ölçeğin katılımcı tarafından doldurulma süresinin kısa sürmesi, maddelerin anlaşılır ve kısa cümlelerden oluşması, rutinlere yönelik net davranışları vurgulaması ve kolay puanlanabilir olması ölçeğin güçlü yönleri olarak ifade edilebilir. Ölçeği dolduran annelerden "Ölçeği doldururken rutinlere dair farkındalığım arttı.", "Çocuğumun rutinleri olmadığını fark ettim." gibi geri dönüşler alınmıştır. Bu yorumlar, ölçeğin sadece katılımcılara doldurulmasının dahi çocuk rutinlerine farkındalık sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Beş yaşında çocuğa sahip annelerden bazıları ev ödevi rutinleri alt boyutunu "çocuğunun okula gitmemesi veya okul öncesi kurumda ev ödevi verilmemesi" gerekçeleriyle doldurmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu formlar ölçek değerlendirmelerine alınmamıştır. Ölçeğin güvenilirliğini olumsuz etkilememesi adına okul öncesi çocukların rutinlerine yönelik bir çalışmada Ev Ödevi Rutinleri alt boyutunun çıkarılarak kullanılması önerilebilir.

Son olarak, Çocuk Rutinleri Ölçeğinin ölçüm güvenirliğine ilişkin getirilen tartışmalar ışığında, araştırmanın alt problemlerinde belirlenmiş olan "Türkçeye uyarlanan Çocuk Rutinleri Ölçeği, Türkiye örneklemi için geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?" sorusu "Çocuk Rutinleri Ölçeği araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubu verileri üzerinden değerlendirildiğinde, iç tutarlılığı yüksek bir ölçme aracıdır" şeklinde yanıtlanabilir. Ayrıca, ölçeğin gerek geçerliğine gerekse güvenirliğine dair elde edilen bulgular, araştırmaya katılan örneklem verileriyle sınırlıdır ve ancak adı geçen örneklem dâhilinde genellemek mümkündür. Ölçeğin son şekli makale sonunda (EK-1) uygulayıcı ve araştırmacılara sunulmuştur.

Rutinlerin çocuğun gelişimindeki önemi dikkate alındığında araştırmacılara da bu konuda daha fazla çalışma yapılması yönünde önemli sorumluluklar düştüğü düşünülmektedir. Yapılan çalışma sonucu çocuk rutinlerini ölçmeye yarayan nicel bir ölçme aracı ortaya konmuştur. Bu ölçme aracını kullanarak çocuk rutinlerinin gerçekleşme durumuna ilişkin veri oluşturulmasına katkı sunabilirler. Çocuk rutinlerinin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir. Örneğin; çocuğa ait demografik özellikler (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum vb.), öz düzenleme, bağlanma, akademik başarı, sağlıklı beslenme, ebeveynlik stresinin etkileri, uyku bozukluğu, yürütücü işlevler, öz yeterlilik, davranış sorunları gibi değişkenlerle ilişkisi incelenebilir. Ayrıca atipik gelişim gösteren çocukların (OSB, DEHB vb.) rutinlerinin düzeyini saptamak ve atipik gelişim gösteren çocukların rutinleri ile tipik gelişim gösteren çocukların rutinlerini karşılaştırmak için de ÇRÖ kullanılabilir.

## Kaynakça

Ames, P. (2013). Learning to be responsible: Young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction, 2* (3), 143-154.

Anderson, S. E. and Whitaker, R. C. (2010). Household routines and obesity in US preschool-aged children. *Pediatrics*, *125* (3), 420-428.

Bademci, V. (2011). Türk eğitim ve biliminde bilimsel devrim: Testler ya da ölçme araçları güvenilir ve geçerli değildir. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *(16)*, 116-132.

Bater, L. R. and Jordan, S. S. (2017). Child routines and self-regulation serially mediate parenting practices and externalizing problems in preschool children. In *Child and Youth Care Forum*, *46* (2), 243-259.

Berge, J. M., Jin, S. W., Hannan, P. and Neumark-Sztainer, D. (2013). Structural and interpersonal characteristics of family meals: associations with adolescent body mass index and dietary patterns. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, *113* (6), 816–822.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Christodulu, K. V. and Durand, V. M. (2004). Reducing bedtime disturbance and night waking using positive bedtime routines and sleep restriction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19* (3), 130-139.

Chu, J. T., Ho, H. C., Mui, M., Wan, A., Stewart, S. M., Lam, T. H. and Chan, S. S. (2018). Happy family kitchen II: participants' perspectives of a community-based family intervention. *Journal of Child and Family Studies*, *27* (5), 1629–1639.

Cohen, D., Lumley, M., Naar-King, S., Partridge, T. and Cakan, N. (2004*).* Child behavior problems and family functioning as predictors of adherence and glycemic control in economically disadvantaged children with type I diabetes: A prospective study. *Journal of Pediatric Psychology, 29*, 171–184. doi:10.1093/jpepsy/jsh019.

Coldwell, J., Pike, A. and Dunn, J. (2006). Household chaos-links with parenting and child behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 1116–1122.

Cunha, A. I., Major, S., Alves, M. P. and Coroado, M. (2022). Assessing preschool child routines in the family: a preliminary study of the portuguese version of the child routines questionnaire-preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, *36* (2), 310-326,

Deater-Deckard, K., Mullineaux, P. Y., Beekman, C., Petrill, S. A., Schatschneider, C. and Thompson, L. A. (2009). Conduct problems, IQ, and household chaos: a longitudinal multi-informant study. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, *50*, 1301–1308.

Ergenci Basınlı, K. B. ve Gözün Kahraman, Ö. (2020). Uyku eğitim programının bebeklerin uyku alışkanlıkları üzerindeki etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4* (3), 738-761.

Fiese, B. H. and Bost, K. K. (2016). Family ecologies and child risk for obesity: focus on regulatory processes. *Family Relations, 65* (1), 94-107.

Fiese, B. H. and Everhart, R. S. (2010). Routines. Benson, J. B., and Haith, M. M. (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* in (343-353 p.). Academic Press.

Fiese, B. H., Rhodes, H. G. and Beardslee, W. R. (2013). Rapid changes in American family life: consequences for child health and pediatric practice. *Pediatrics*, *132*(3), 552-559.

Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S. and Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, *16* (4), 381–390. https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381

Frisch, C. and Rosenblum, S. (2014). Reliability and validity of the executive function and occupational routines scale (EFORTS). *Research in Developmental Disabilities*, *35*, 2148–2157 https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.003

Fulkerson, J. A., Story, M., Mellin, A., Leffert, N., Neumark-Sztainer, D. and French, S. A. (2006). Family dinner meal frequency and adolescent development: Relationships with developmental assets and high-risk behaviors. *Journal of Adolescent Health, 39* (3), 337-345.

Fuller, E. L. and Hemmerle, W. J. (1966). Robustness of the maximum-likelihood estimation procedure in factor analysis. *Psychometrika, 31* (2), 255-266.

Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Jaume, L. C. and Elgier, A. M. (2020). Home environment and its contribution to early childhood regulatory capabilities. *Early Child Development and Care*, *192* (5), 710-723.

Glannon, W. (2015). *Neuroethics: Cognitive Enhancement*. Oxford philosophy handbooks,113. https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/97801999353 14.001.0001/oxfordhb-9780199935314-e-43

Gözün Kahraman, Ö. ve Ceylan, Ş. (2018). 0-3 Yaş grubu çocukların uyku alışkanlıklarının belirlenmesi/determining the sleeping habits of toddlers aged 0-3. *Journal of History Culture and Art Research*, *7* (3), 607-620.

Gözün Kahraman, Ö. ve Dakak, S. (2022). *Çocukluk çağı mastürbasyonuna yönelik davranışsal müdahale çalışması: Olgu sunumu*. Çocuk Dergisi, *22* (2), 141-147.

Greening, L., Stoppelbein, L., Konishi, C., Jordan, S. S. and Moll, G. (2007). Child routines and youths' adherence to treatment for type 1 diabetes. *Journal of pediatric psychology*, *32* (4), 437-447.

Grusec, J. E., Goodnow, J. J. and Cohen, L. (1996). Household work and the development of concern for others. *Developmental Psychology*, *32* (6), 999.

Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika, 10* (4), 255-282.

Hammons, A. J. and Fiese, B. H. (2011). Is frequency of shared family meals related to the nutritional health of children and adolescents? *Pediatrics, 127*(6). https://doi.org/10.1542/peds.2010-1440

Harris, A. N., Stoppelbein, L., Greening, L., Becker, S. P., Luebbe, A. and Fite, P. (2014). Child routines and parental adjustment as correlates of ınternalizing and externalizing symptoms in children diagnosed with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, *45*, 243–253.

Hillesund, E. R., Sagedal, L. R., Bere, E. and Øverby, N. C. (2021). Family meal participation is associated with dietary ıntake among 12-month-olds in Southern Norway. *BMC pediatrics, 21*(1), 1-12.

Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods, 3*(4), 424.

Jordan, S. (2003). *Further validation of the Child Routines Inventory (CRI): Relationship to parenting practices, maternal distress and child externalizing behavior*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College. ProQuest Dissertations Publishing, 1-17.

Kern, P., Wolery, M. and Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote ındependence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1264–1271.

Klein, W. and Goodwin, M. H. (2013). Chores. In Ochs, E., and Kremer-Sadlik, T. (Eds.), *Fast-forward family: Home, Work, and Relationships in Middle-class America*. University of California Press. 130–148.

Kliewer, W. and Kung, E. (1998). Family Moderators of the Relation Between Hassles and Behavior Problems in Inner-city Youth. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(3), 278-292.

Kline, R. B. (2016). *Principle and Practice of Structural Equation modelling* (4. eds). The Guilford Press.

Koğar, H. (2021). *R ile geçerlik ve güvenirlik analizleri. Klasik test kuramı, faktör analizi ve madde tepki kuramı uygulamaları*. (2.baskı). Pegem Akademi.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology, 18*(2), 199.

Kuhn, B. R. and Weidinger, D. (2000). Interventions for infant and toddler sleep disturbance: A review. *Child & Family Behavior Therapy*, 22, 33-50.

Lam, J. T. Y. (2022). *Associations of bedtime routines with social-emotional development in toddlers*. [MsC Thesis]. Saint Joseph's University, USA.

Lanza, H. and Drabick, D. (2011). Family routine moderates the relation between child impulsivity and oppositional defiant disorder symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 83–94.

Larson RW, Wiley A.R. and Branscomb K.R. (2006). Family mealtime as a context for development and socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development. 111,* 1-105.

Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of advertising research, 43*(2), 207-216.

Marcoulides, G. A. and Schumacker, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Psychology Press.

Markson, S. and Fiese, B. H. (2000). Family rituals as a protective factor for children with asthma. *Journal of pediatric psychology*, *25*(7), 471-480.

Mellin, A. E., Neumark-Sztainer, D., Patterson, J. and Sockalosky, J. (2004). Unhealthy weight management behavior among adolescent girls with type 1 diabetes mellitus: The role of familial eating patterns and weight-related concerns. *Journal of Adolescent Health*, *35*(4), 278-289.

Meyer, K. and Kelley, M.L. (2007). Improving homework in adolescents with attentiondeficit/hyperactivity disorder: Self- vs. parent-monitoring of homework behavior and study skills. *Child & Family Behavior Therapy*, *29*, 25-42.

Mindell, J. A., Telofski, L. S., Wiegand, B. and Kurtz, E. S. (2009). A nightly bedtime routine: impact on sleep in young children and maternal mood. *Sleep*, *32*(5), 599-606.

Musick, K., Meier, A., and Flood, S. (2016). How parents fare: Mothers' and fathers' subjective well-being in time with children. *American Sociological Review*, *81*(5), 1069–1095. https://doi.org/10.1177/0003122416663917

Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. J., Story, M., Croll, J. and Perry, C. (2003). Family meal patterns: associations with sociodemographic characteristics and improved dietary intake among adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, *103*(3), 317–322.

Pierce, J. S. and Jordan, S. S. (2012). Development and evaluation of the pediatric diabetes routines questionnaire. *Children's Health Care*, *41* (1), 56-77.

Ren, L., Hu, B. Y., and Song, Z. (2019). Child routines mediate the relationship between parenting and social-emotional development in Chinese children. *Children and Youth Services Review*, *98*, 1-9.

Rende, R. (2015). The developmental significance of chores: Then and now. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter. 31*(1), 1-7.

Riggio, H. R., Valenzuela, A. M. and Weiser, D. A. (2010). Household responsibilities in the family of origin: Relations with self-efficacy in young adulthood. *Personality and Individual Differences*, *48*(5), 568-573.

Robinson, J. P., Shaver, P. R. and Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes.* Academic Press.

Schumacker, R., Lomax, R. (2001). *A Beginner's guide to structual equation modelling.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., and Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, *16*(4), 391.

Skeer, M. R., Sonneville, K. R., Deshpande, B. R., Goodridge, M. C. and Folta, S. C. (2018). Going beyond frequency: a qualitative study to explore new dimensions for the measurement of family meals. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(4), 1075–1087.

Spagnola, M. and Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & young children*, *20*(4), 284-299.

Staples, A. D., Bates, J. E. and Petersen, I. T. (2015). Bedtime routines in early childhood: Prevalence, consistency, and associations with nighttime sleep. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 80*(1), 141-159.

Sytsma, S. E., Kelley, M. L., and Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*(4), 241-251.

Şimşek ÖF. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ekinoks. 4-22.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Fifth Edition). Allyn and Bacon.

Taylor, M., Houghton, S. and Durkin, K. (2008). Getting children with attention deficit hyperactivity disorder to school on time: Mothers' perspectives. *Journal of Family Issues*, *29*(7), 918-943.

Türkiye İstatistik Kurumu(2019). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33807

Türkiye İstatistik Kurumu(2021). *Türkiye Aile Yapısı Araştırması*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813

White, E. M., DeBoer, M. D. and Scharf, R. J. (2019). Associations between household chores and childhood self-competency. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. *40*(3), 176-182.

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi, 3*(11), 421-442.

Yoon, Y., Newkirk, K. and Perry-Jenkins, M. (2015). Parenting stress, dinnertime rituals, and child well-being in working-class families. *Family Relations*, *64*(1), 93-107.

Zajicek-Farber, M. L., Mayer, L. M., Daughtery, L. G. and Rodkey, E. (2014). The buffering effect of childhood routines: Longitudinal connections between early parenting and prekindergarten learning readiness of children in low-income families. *Journal of Social Service Research,* 40 (5), 699-720.

## Ekler

**EK 1**. Çocuk Rutinleri Ölçeği

Rutinler, yaklaşık olarak aynı zamanda, aynı sırada veya her seferinde aynı şekilde meydana gelen olaylardır. Lütfen çocuğunuzun son bir ayda her bir rutine ne sıklıkta katıldığını 0 (hiçbir zaman) ile 4 (neredeyse her zaman) arasında değişen bir dereceyi daire içine alarak derecelendirin. Çocuğunuzun yaşı nedeniyle bir madde size uymuyorsa lütfen "0" olarak işaretleyiniz.

| | Ne **sıklıkla aynı anda** veya **aynı şekilde** ortaya çıkıyor?<br>0 = Asla<br>1 = Nadiren<br>2 = Ara sıra<br>3 = Sık sık<br>4 = Neredeyse her zaman |
|---|---|
| 1. Çocuğumun sabahları hazırlanmak için belli bir rutini vardır (örneğin, diş fırçalama, yüz yıkama, saç yapma ve giyinme). | 0 1 2 3 4 |
| 2. Çocuğum ebeveynlerinin yönergelerine veya kurallarına uymadığında ne olacağının farkındadır. | 0 1 2 3 4 |
| 3. Çocuğum aile bireylerinin her biriyle günlerinin nasıl geçtiği hakkında konuşur. | 0 1 2 3 4 |
| 4. Çocuğumun gün içerisinde düzenli ev işleri vardır (örneğin, çöpleri atmak, çamaşırları yıkama sırasında yardımcı olmak, evcil hayvanımızı beslemek) | 0 1 2 3 4 |
| 5. Çocuğum yatak odasını her gün kendisi toplar. | 0 1 2 3 4 |
| 6. Çocuğum her gün masada/sofrada aileyle beraber yemek yer. | 0 1 2 3 4 |
| 7. Çocuğum yatmadan önce anne ve babasını öper/sarılır. | 0 1 2 3 4 |
| 8. Çocuğum atıştırmalık bir şey yedikten sonra döktüklerini temizler. | 0 1 2 3 4 |

| | |
|---|---|
| 9. Çocuğum her gün ebeveyniyle birebir olarak konuşmak için zaman ayırır (örneğin arabada veya yatmadan önce). | 0 1 2 3 4 |
| 10. Çocuğum her gün yaklaşık aynı saatlerde piyano veya dans gibi derslerinin alıştırmalarını yapar. | 0 1 2 3 4 |
| 11. Çocuğum her gece yatmadan önce aynı şeyleri (örneğin, dişlerini fırçalar, kitap okur, dua eder ve ebeveynlerine iyi geceler der ve öper) yapar. | 0 1 2 3 4 |
| 12. Çocuğumun "Küfretmemeliyiz", "Yemek yerken konuşmamalıyız" veya "Evde koşmamalıyız" gibi ev kuralları vardır. | 0 1 2 3 4 |
| 13. Çocuğum hafta içi hemen hemen aynı saatlerde uyanır. | 0 1 2 3 4 |
| 14. Çocuğum **oyun oynamaya başlamadan önce** evdeki sorumluluklarını (ev ödevleri veya ev işleri) bitirmelidir. | 0 1 2 3 4 |
| 15. Çocuğum her gün yaklaşık aynı saatte akşam yemeğini yer. | 0 1 2 3 4 |
| 16. Çocuğum yatmadan önce dişlerini fırçalar. | 0 1 2 3 4 |
| 17. Çocuğum kirli kıyafetlerini değiştirdikten sonra kirli sepetine atar. | 0 1 2 3 4 |
| 18. Çocuğum yemekten önce ellerini yıkar. | 0 1 2 3 4 |
| 19. Çocuğum her gün ailesiyle birlikte dini kitapları (Kur'an-ı Kerim vd.) veya ibadetle ilgili diğer kitapları okur/dinler. | 0 1 2 3 4 |
| 20. Çocuğum hafta içi yaklaşık aynı saatlerde yatar. | 0 1 2 3 4 |
| 21. Çocuğum yemeklerden sonra temizliğe yardım eder. | 0 1 2 3 4 |
| 22. Çocuğumun eğlenceli aktivitelerde zaman sınırı vardır (örneğin, dışarıda/parkta oynama, TV izleme, video oyunu veya telefon kullanımı). | 0 1 2 3 4 |
| 23. Çocuğum tuvaletini yaptıktan sonra ellerini yıkar. | 0 1 2 3 4 |

| | |
|---|---|
| 24. Çocuğum aile etkinlikleri veya eğlencelerinin karar verilmesine ve hazırlanmasına yardım eder. | 0 1 2 3 4 |
| 25. Çocuğum oyununu bitirdikten sonra oyuncaklarını toplar ve yerine kaldırır. | 0 1 2 3 4 |
| 26. Çocuğum yaklaşık aynı saatte ve yerde (örneğin mutfak masasında veya okulda) kahvaltı yapar. | 0 1 2 3 4 |
| 27. Çocuğum her sabah yatağını toplar. | 0 1 2 3 4 |
| 28. Çocuğum alışverişten sonra alınan şeylerin yerine yerleştirilmesine yardım eder. | 0 1 2 3 4 |
| 29. Çocuğum belirli iyi davranışları için övülür veya ödüllendirilir (ör. "Oyuncaklarını bırakma şeklini seviyorum"). | 0 1 2 3 4 |
| 30. Çocuğum yemekten önce/sonra dua eder. | 0 1 2 3 4 |
| 31. Çocuğum her hafta ailenin birlikte planladığı (örneğin, oyun oynamak, film izlemek, dışarıda yemek yemek) "aile zamanına" katılır. | 0 1 2 3 4 |

**Sonraki sorular okul ve ev ödevleri hakkındadır.**

| | |
|---|---|
| **Çocuğunuz okula gidiyor mu?** | **EVET HAYIR** |

**Cevabınız "HAYIR" ise lütfen burada bırakın ve bir sonraki sayfaya geçin. "EVET" cevabı verdiyseniz lütfen devam edin.**

| | |
|---|---|
| **Çocuğunuz geçen ay okula gitti mi?** | **EVET HAYIR** |

**“EVET” cevabı verdiyseniz, lütfen 35.soru ile devam edin.**

**“HAYIR” cevabı verdiyseniz, lütfen çocuğunuzun SON AY okulunda bu aktivitelere ne sıklıkla katıldığına bağlı olarak 35-39.sorulara cevap verin.**

| | |
|---|---|
| 32. Çocuğum okuldan sonra ebeveynlerine okulda yaptığı çalışmalarını (örneğin, sanat çalışması veya yazma çalışması) gösterir. | 0 1 2 3 4 |
| 33. Çocuğum hafta boyunca yaklaşık aynı zaman ve yerde (örneğin mutfak masasında) ev ödevlerini yapmaya başlar. | 0 1 2 3 4 |
| 34. Çocuğum ödevlerini tamamladıktan sonra, ev ödevlerindeki çalışmaları açıklayarak, göstererek veya inceleyerek yardım eden bir yetişkine kontrol ettirir. | 0 1 2 3 4 |
| 35. Çocuğum ödevlerini tamamlar. | 0 1 2 3 4 |
| 36. Çocuğum sınavları için çalışır (örneğin, haftalık yazılı sınavlar). | 0 1 2 3 4 |

*10-19-27 numaralı maddeler kontrol maddeleridir ve değerlendirmeye katılmamaktadır.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Bahar/2024 ● Sayı: 242, (1085-1112)

# Okul Öncesi Eğitimde Anadolu Masal Anlatıcılığının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Zeynep UÇ[1], İbrahim TUNCEL[2]**

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi, uczeynep@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5577-7843.

2 Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ituncel@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6533-6352.

Gönderilme Tarihi: 06.01.2023 Kabul Tarihi: 21.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1230587

**Atıf:** "Uç, Z., ve Tuncel, İ. (2024). Okul öncesi eğitimde Anadolu masal anlatıcılığının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, *53* (242), 1085-1112. DOI: 10.37669/milliegitim.1230587"

***Öz***

*Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu iş birliği ile 2019 yılında başlatılan Anadolu Masalları Projesi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin de katıldığı Anadolu Masal Anlatıcılığı hizmet içi eğitim kursu düzenlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, Anadolu masal anlatıcılığı uygulamalarının okul öncesi eğitimine katkısını ve sınırlılıklarını öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Araştırmada, durum çalışması desenlerinden, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen görüşlerine göre, Anadolu masal anlatıcılığının özelikle yaşanılan coğrafyadaki kültürel özellikleri tanıtmada, kavramları ve değerleri öğrenciye kazandırmada yararlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Anadolu masal anlatıcılığı etkinliğinin, Türkçe etkinliği, görsel sanat ekinliği ve drama etkinlikleri ile kolaylıkla bütünleştirilebildiği böylece okul öncesi eğitim programının hedeflediği öğrencinin dil gelişiminde, sosyal duygusal gelişiminde, bilişsel gelişimi ve motor gelişiminde öğretmen görüşlerine göre etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Masalın merak uyandırıcı özelliği ve öğrencilerle göz teması kurmayı kolaylaştırmasının sınıf yönetimine de katkısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca derlenen Anadolu masallarının sayısının azlığı, her kazanıma ve yaş seviyesine uygun derlenen Anadolu masalının bulunmamasının Anadolu masal anlatıcılığı uygulamasını sınırlandırdığı sonucuna da ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Anadolu masalları, Anadolu masal anlatıcılığı, eğitim durumları, okul öncesi eğitim. programı, okul öncesi eğitim.*

*Bu çalışma birinci yazarın "*Anadolu Masal Anlatıcılığı Eğitimi Almış Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarında Masalın Kullanılmasına İlişkin Görüşleri*" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

# Views of Preschool Teachers on Using the Anatolian Storytelling in Preschool Education

***Abstract***

*In cooperation with UNESCO Turkish National Commission, the Department of Teacher Training in the Ministry of National Education started an Anatolian Stories Project in 2019. In this Project, Anatolian Story Telling In-service Training was organized with the participation of preschool teachers. The current research aims to examine the contributions and limitations of Anatolian storytelling practices in preschool education in terms of preschool teachers' views. A holistic single-case design was preferred for the study. Twenty preschool teachers who got the Anatolian storytelling in-service training participated in the study. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool. To analyze the data, content analysis was performed. Results show that Anatolian storytelling is effective to introduce our cultural properties and to promote cultural concepts and values. In the meantime, pre-service teachers think that Anatolian storytelling practices can easily be integrated into the Turkish language, visual arts, and drama practices. In this manner, storytelling affects the development of language, social-emotional, cognitive, and motor skills which are also the main goals of the preschool education curriculum. Moreover, as having an intriguing effect, and facilitating eye contact, stories also contribute to classroom management. There is a lack of collected Anatolian stories suitable for each educational outcome and age level. This result is suggested as the limitations of Anatolian storytelling practices.*

***Keywords:*** *Anatolian stories, Anatolian storytelling, educational practices, preschool education curriculum, preschool education.*

## Giriş

Okul öncesi öğretmenleri, sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi, motor gelişim gibi birçok gelişim alanı açısından oldukça kritik bir dönemde bulunan yaştaki öğrencilere eğitim vermektedir. Okul öncesi öğretmenleri, eğitim durumlarını planlarken çocukların gelişim dönemlerine uygun ve çocuk merkezli öğrenme ortamları düzenlemeye özen göstermelidir. Çocukların istenilen davranışları kazanabilmesi için eğitim durumlarında uygun öğrenme yaşantıları oluşturulabilmelidir. Okul öncesi öğretmenlerinden beklenen, çocuğun gelişim ve öğrenme özelliklerine dikkat ederek eğitim durumlarını hazırlamasıdır (Gültekin, 2003, s.51). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin kendini hem kişisel hem de mesleki yönden sürekli geliştirme çabası içinde olması önemlidir. Mesleki gelişimi destekleyen hizmet içi eğitimler de bu bağlamda onlara sunulan bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu işbirliği ile 2019 yılında Anadolu masal anlatıcılığı sertifika programı başlatılmıştır.

Bu program kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin de Anadolu masal anlatıcılığı eğitimine katılabileceği hizmet içi eğitim programları hazırlanmıştır. Anadolu masalları projesi kapsamında çocuklara kendi kültür mirasımız masalları tanıştırmak amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). Çocukların kendi kültürel özelliklerini tanımaları ve diğer ülkelerin kültürel özelliklerinin fark etmeleri başkalarının yaşayış biçimine saygı duymalarını sağlayacaktır. Bu amaçla çeşitli kültürlere ait giysiler, kostümler, müzikler, yemeklerden vb. yararlanarak toplumsal yaşamı kapsayan eğitim durumları düzenlenmelidir (Senemoğlu, 1994, s.25). Özünel'in (2011, s.60) vurguladığı gibi, ''masallar insan toplulukları içinde kültürel gen haritalarıdır.'' Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri arasında kültürel ve evrensel değerleri dikkate alma yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Bu bağlamda okul öncesi eğitim programının Anadolu masalları ile desteklenmesi, kültürel değerlerin dikkate alındığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Dürüstlük, sabır, adalet gibi evrensel değerler en güzel kendilerini masal içinde gösterir (Çevirme, 2004, s.2). Masallarda, bir toplumun yüzyıllardır süregelen şifreleri vardır. Çocuğun bu şifreleri keşfetmesi çok önemlidir. Çocuklar, masallar ile yeniden düşünerek dünyasını yeniden şekillendirebilir (Güleryüz, 2003, s.183). Okul öncesi aşamasında, çocukların, özellikle ahlaki yönden gelişimini, dil gelişimini, yaratıcılıklarını ve estetik değerlerini geliştirmek için halk masallarından yararlanmak gerekir. Çocukların geleneksel halk masallarını anlayabilmeleri kültürel açıdan da önemlidir (Huiyu, 2018, s.757).

Şafak-Aydın'a (2015, s.1) göre, masal sadece bir metinden oluşmamakta, masalın anlatıldığı fiziki ve sosyal ortamın, masalı oluşturan bağlamın da dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Masal metninin doğru değerlendirilebilmesi için yaratıldığı sosyal bağlam da bilinmelidir. Bağlamsal kurama göre anlatıcı ve masal anlatılan ortamın çok boyutlu bir şekilde incelenmesi gerekir (Kılıç, 2019, s.29). Bu bağlamda, masal anlatıcılığının okul öncesi eğitimde nasıl gerçekleştirildiğinin incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Masal anlatıcılığı, çağlar boyu usta-çırak ilişkisi içinde masalların nesilden nesille aktarılmasını ve unutulmamasını sağlamaktadır (Topçam, 2019, s.11). Masal anlatıcısında olması gereken birçok önemli özellik bulunmaktadır. Yaş grubuna uygun kelime seçebilme, jest ve mimikleri kullanabilme, dinleyici grubunun özelliklerini tanıyabilme, değer aktarımı yapabilme ve soru sorabilme, genel kültür bilgisi, mizah anlatımı, gibi özellikler örnek olarak verilebilir (Oruç ve Çağır, 2020, s.707). Özellikle okul öncesi dönemindeki çocuklara masal anlatımı, çocuğun birçok yönden gelişimini etkileyebileceği için okul öncesi öğretmenlerinin masal anlatıcısında olması gereken özellikleri kazanması ve masal anlatma teknikleri konusunda kendini yetiş-

tirmesi önemlidir (Zengin ve Zengin, 2007, s. 165). Bu nedenle, eğitim ortamlarında masal anlatacak öğretmenlerin aynı zamanda bir masal anlatıcısı olduğu ve masalları anlatırken masal anlatma tekniğini bilmesi ve masalın özelliklerini tanıması eğitimde masalların daha doğru kullanılmasına yardımcı olacaktır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin masal anlatıcılığı konusunda kendilerini yetiştirmeleri, mesleki gelişimlerini destekleyen bir faaliyet olarak değerlendirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, masal anlatıcılığı ile ilgili Türkiye'de eğitim-öğretim konu alanında ve özellikle de okul öncesi kademesinde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, bu konu ile ilgili, dilbilim, halk bilimi, edebiyat gibi diğer konu alanlarında yapılan çalışmalara daha çok rastlandığı söylenebilir. Son yıllarda eğitim-öğretim konu alanında yapılan çalışmalarda, masal anlatıcılığı eğitimi (Çeker, 2020), masallara yönelik algı (Deliorman, 2023) çocukların dil gelişimi (Çelik, 2022; Gazioğlu, 2021, problem çözme becerisi (Erdal, 2020) ve değerleri kazandırma (Önder ve Kanak, 2017; Yücel, 2015) açısından masal anlatıcılığının incelendiği görülmektedir. Anadolu masalları ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarda ise Anadolu masallarını, değerler eğitimi (Alabay Yolcu, 2019; Çiçek, 2022; Ercan, 2022), dil öğretimi (Bayraktar Özen, 2022), okul öncesi çocuklara uygunluğu (Çelik, 2022), açılarından inceleyen çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Alanyazında Anadolu masal anlatıcılığı uygulamalarının okul öncesi eğitimde, eğitim durumlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkaran ve okul öncesi eğitim programı açısından ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle son yıllarda okul öncesi öğretmenleri arasında masal anlatıcılığının giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitiminde masal anlatıcılığının okul öncesi eğitim programına ve çocukların gelişimine katkısının ve sınırlılıklarının incelenmesine yönelik araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

**Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada, Anadolu masal anlatıcılığı uygulamalarının okul öncesi eğitimine katkısını ve sınırlılıklarını, Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış öğretmen görüşlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının; masalla bütünleştirilmiş okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesinde program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere, masal anlatıcılığını, eğitim durumlarında daha etkili ve bilinçli bir biçimde nasıl kullanabileceklerine ve okul öncesi eğitim programlarının masal anlatıcılığı uygulamaları ile nasıl bütünleştirilebileceğine ilişkin bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesinde program bağlamında eğitim durumları açısından Anadolu masal anlatıcılığını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olması bakımdan da yapılacak bu çalışmanın ayrıca alanyazına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Özellikle okul öncesi çağındaki çocuklar için masalın etkisi ve değer kazandırmadaki önemi yadsınamaz. Bu bağlamda okul

öncesi öğretmenlerine; çocukların eğitiminde özellikle de onlara yaşanılan coğrafyadaki kültürel özellikleri tanıtmada, aynı zamanda bir eğitim yöntemi olarak da masal anlatıcılığından daha etkili olarak yararlanmalarında ve okul öncesi eğitim programını geliştirmelerinde bu araştırma sonuçlarının yol gösterici olması beklenmektedir. Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin Anadolu masallarını eğitim durumlarında kullanmalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır

1) Eğitim durumlarını planlama aşamasında, Anadolu masallarından yararlanmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2) Eğitim durumlarında Anadolu masallarının kullanılmasının, öğrenci gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

3) Eğitim durumlarında Anadolu masallarının kullanılmasının, sınıf yönetimine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4) Eğitim durumlarında Anadolu masallarının kullanılmasının sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

## Yöntem

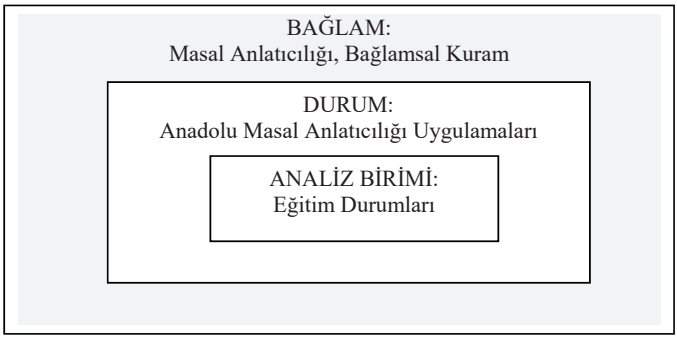
### Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, deneyimlerine hangi anlamları yükledikleri ve nasıl kurguladıkları üzerine odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır (Merriam, 1998). Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarındaki, Anadolu masal anlatıcılığı deneyimlerine odaklanılmıştır. Nitel durum çalışmalarında; ilk aşama durumun tanımlanması, ikinci aşama, hangi durum çalışması deseninin kullanılacağına karar verilmesi, üçüncü aşama ise kuramdan yararlanılmasıdır (Yin, 2003). Bu bağlamda, araştırmada çalışılacak durum olarak "Anadolu masal anlatıcılığı uygulamaları" belirlenmiş ve "eğitim durumu" bir başka ifade ile öğretme-öğrenme süreci ise bu araştırmanın tek analiz birimini oluşturmuştur. Bu nedenle araştırmada, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte araştırmada, bağlamsal kuram çerçevesinde masal anlatıcılığı incelenmeye çalışılmıştır. Şafak'ın (2019, s.75) da vurguladığı gibi "Masal icrasında anlatının bağlamını oluşturan anlatıcı, dinleyici, icra mekânı ve zamanı bir bütün oluşturmaktadır." Dinleyici ile anlatan kişi arasında, anlatıcı ile masal anlatılan mekân ve zaman arasında, dinleyici ve anlatılan masal arasında birbirini tamamlayan bir bağ vardır. Bu bağ masalı incelerken, anlamlandırırken ve çözümlerken göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Kılıç, 2019, s. 30). Bu bağlamda araştırmada, okul

öncesi eğitim programı ile masal anlatıcılığı uygulamaları arasındaki bağ, dinleyici olarak okul öncesi öğrencilerinin özellikleri, masal anlatıcısı olarak da okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenlemeleri göz önünde bulundurularak bağlamsal kuram çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre Anadolu masal anlatıcılığı uygulamaları incelenmiştir. Araştırma deseni Şekil 1'de görselleştirilmiştir.

**Şekil 1**

*Bütüncül Tek Durum Deseni*




**Çalışma Grubu**

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile bu araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik, çeşitli değişkenleri belgelendirmeyi ve önemli ortak örüntüleri tanımlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Marshall ve Rossman, 1999). Bu bağlamda araştırmanın veri kaynağını oluşturan Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış ve Denizli ili merkez ve ilçelerinde görevli okul öncesi öğretmenleri, görev yaptıkları okul türüne (bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıfı), meslekteki kıdemlerine (10 yıla kadar, 10 yıl ile 20 yıl arası, 20 yıl ve üzeri) ve Anadolu masal anlatıcılığını uygulama sürelerine göre çeşitlilik sağlayacak biçimde seçilmiştir. Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinden gönüllü 20 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri*

| Çalışma Grubu | | Frekans (*f*) | Yüzdelik (*%*) |
|---|---|---|---|
| Okul Türü | Bağımsız Anaokulu | 14 | 70 |
| | İlköğretime Bağlı Anasınıfı | 5 | 25 |
| | Köy Okulu | 1 | 5 |
| Kıdem Yılı | 10 yıla kadar | 4 | 20 |
| | 10 yıl ile 20 yıl arası | 14 | 70 |
| | 20 yıl ve üzeri | 2 | 10 |
| Anadolu masal anlatıcılığı uygulama yılı | 1 yıl | 2 | 10 |
| | 2 yıl | 12 | 60 |
| | 3 yıl | 5 | 25 |
| | 4 yıl | 1 | 5 |

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılmıştır. Masal anlatıcılığı ve okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi ile ilgili alanyazın taraması yapılarak görüşme formunda yer alabilecek sorular listesi oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırmanın amacına uygunluğu, anlaşılır olması ve uygulanabilirliği açılarından değerlendirmek üzere okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan iki doktor öğretim üyesi ve bir program geliştirme ve öğretim alanında çalışan öğretim üyesi olmak üzere üç uzmandan görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşüşlerine göre taslak form yeniden düzenlenmiş ve taslak görüşme formu soruları kullanılarak Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış iki öğretmenle görüşme gerçekleştirilerek görüşme formu denenmiştir. Geribildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunda, araştırmanın amacına uygun veri toplamayı sağlayacağı düşünülen sekiz soruya ve sonda sorulara yer verilmiştir. Örneğin; eğitim durumlarını planlarken Anadolu masallarından nasıl yararlanıyor sunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz? Anadolu masal anlatıcılığı uygulaması okul öncesi öğrencilerini hangi yönlerden gelişimini destekliyor? Nasıl? Örneklerle açıklar mısınız? – bilişsel gelişim – sosyal duygusal gelişim – psikomotor gelişimi nasıl destekliyor? biçimindeki sorulara ve sonda sorularına yer verilmiştir.

**Etik Kurul İzni:** Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 06.10.2021 tarihli ve 68282350/22021/G018 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

**Verilerin Analizi ve Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yaklaşık olarak 30-40 dakika süren görüşmeler, görüşülen kişinin izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin her biri için kod isimle Word dosyaları oluşturularak ses kayıtları Word dosyası üzerinde yazıya dökülerek arşivlenmiştir. Böylece gelecek zamanlarda yeni araştırmalarda kullanılmak üzere araştırmanın ham verilerinin depolanması tamamlanarak dış güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır. Veri setinde, görüşme yapılan 20 öğretmene, etik ilkeler doğrultusunda gerçek isimleri yerine 1'den 20'ye kadar Ö1, Ö2, Ö3, …Ö18, Ö19, Ö20 biçiminde kod verilmiştir.

Verilerin içerik analizi aşamasında araştırmacı tarafından, öncelikle ham veriler birkaç defa bütün olarak okunmuştur. Verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmış daha sonra ise bu kodlardan temalara ulaşmak yoluyla tümevarımcı bir analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Görüşme veri seti üzerinde hem araştırmacı ve hem de Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış, okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan ve yüksek lisansını yaparken nitel araştırma yöntemlerinden yararlanmış alanında uzman bir kişi tarafından da ayrıca kodlama yapılmıştır. Araştırmacının ve diğer kodlamacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlamalar arasındaki tutarlık oranı hesaplanmıştır. Böylece iç güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılık; Uyuşum Yüzdesi = Uyuşum Miktarı x 100 / Uyuşmazlık Miktarı + Uyuşum Miktarı formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tavşancıl ve Aslan 2001). İki kodlamacı arasındaki uyuşum yüzdesi %83 bulunmuştur (Uyuşum yüzdesi = 46 x100 / 9+46).

Nitel bulguların doğruluğunu belirlemek için, ulaşılan temalara yönelik katılımcılardan geri bildirim almak, bir başka ifade ile katılımcı kontrolünü sağlamak araştırmanın geçerliğini artırır (Creswell, 2003, s.196). Bu bağlamda iç geçerliği artırmak amacıyla, Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış, okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan, yüksek lisans yapmış ve nitel araştırma deneyimi olan bir öğretmen tarafından da araştırma bulguları incelenmiş ve araştırmacıya dönüt vermiştir. Araştırmanın amacına uygun kodların, uygun temalar altında yer alması için kod-tema ilişkisi ve temalar arasındaki ilişkiler "içsel homojenlik" ve "dışsal heterojenlik" ölçütleri açısından araştırmacı tarafından sürekli gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece bir tema altında yer alan veriler anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek "içsel benzeşiklik / homojenlik " ve belirlenen bir temanın diğer temalar-

dan ayrılan özellikleri dikkate alınarak da "dışsal ayrışıklık / heterojenlik" sağlanmış böylece iç geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu işlemler doğrultusunda veri analizi tamamlanmıştır ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

**Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı, araştırma konusunu daha iyi içselleştirebilmek ve ileriki zamanlarda yapılabilecek görüşmeleri daha iyi anlayabilmek için Anadolu masal anlatıcılığı hizmet içi eğitimine kendisi de katılmıştır. Araştırmacının 17 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapıyor olması, Anadolu masal anlatıcılığı hizmet içi eğitimine katılmış olması ve Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış öğretmenlerin yer aldığı sosyal ağlara üye olmasının araştırmanın tasarımında, geçerli güvenilir görüşme verilerinin toplanmasında ve analizinde önemli yarar sağladığı söylenebilir.

## Bulgular

### Eğitim Durumlarını Planlama Aşamasında Anadolu Masallarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

**Tema 1. Planlanma**

Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda, *planlama* teması altında *masal seçme*, *fiziki ortam hazırlığı* ve *masalla birlikte bütünleştirilmiş etkinlikler* biçiminde üç alt temaya ulaşılmıştır. Kod tema ilişkisi Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Planlanma*

| Tema | Alt Tema | Kod | Frekans *(f)* | Yüzdelik *(%)* |
|---|---|---|---|---|
| Planlama | Masal Seçme | Kazanım/Kavram /Konu Belirli gün ve Haftalar | 14 | 70 |
| | | Yaş Seviyesi | 5 | 25 |
| | Fiziki Ortam Hazırlığı | Sınıf Düzeni | 6 | 30 |
| | | Antika Eşyalar | 7 | 35 |
| | | Dekor | 13 | 65 |
| | | Yaratıcı Materyaller | 7 | 35 |
| | | Müzik Aletleri | 7 | 35 |
| | | Masalın içinde geçen simgeler | 13 | 65 |
| | | Kostüm/Kıyafet | 5 | 25 |
| | | Kitap/Set/Kartlar | 8 | 40 |
| | | Kukla/Maske | 7 | 35 |
| | Masalla Bütünleştirilmiş Etkinlikler | Drama Etkinliği | 8 | 40 |
| | | Görsel Sanat Etkinliği | 10 | 50 |
| | | Türkçe Etkinliği | 6 | 30 |

**Alt tema 1. masal seçme:** Görüşme verilerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin eğitim durumlarını planlarken, masal seçiminin önemli olduğunu vurguladıkları ve temel ölçüt olarak okul öncesi eğitim programını aldıkları belirlenmiştir.

> *"Eğitim planlarımızda belirlediğimiz kazanım ve kavramlar doğrultusunda belirlediğimiz masalları; belirli gün ve haftalara, mevsimlere ve diğer konulara uyarlayarak planlama yapıyorum…" (Ö3)*

> *"Plan yaparken genelde biliyorsunuz değerler eğitimlerimiz var kavramlarımız var amaç kazanımlarımız var, ilk önce bunu ele alırken aklımızda olan bildiğim masalları bunları verirken işe yarar mı? diye değerlendiriyorum…"* (Ö7)

Öğretmen görüşme kayıtlarından yapılan alıntılar incelendiğinde, okul öncesi eğitim programında ve aylık eğitim planları içeriğinde yer alan kazanım ve göstergelere, kavramlara, konulara, belirli gün ve haftalara uygun masalların seçilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

*"Anadolu masal anlatıcılığıyla ilgileniyorum burada en önemli şeyin masal seçimi olduğunu düşünüyorum. ...Özellikle masalların içeriğine baktığımızda… Ama şöyle yapıyorum üç yaş, dört yaş, beş yaş olarak uygun masalları iskeletini bozmadan bize aktarılan o kadim bilgiyi bozmadan ana yapısını bozmadan çocukların seviyesine göre işliyorum. Önemli olan çocukların yaş düzeyine göre masal seçimi…"* (Ö14)

Görüşmelerde öğretmenlerin masal seçinin önemini vurguladıkları da belirlenmiştir. Bununla birlikte masalı anlatacakları grubun yaş seviyesine dikkat ettiklerini ve gerektiğinde masalın iskeletini bozmadan yaş seviyesine uygun hale getirmek için masalı sadeleştirme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir.

**Alt tema 2. fiziksel ortam hazırlığı*:*** Öğretmenler masal anlatılan fiziki ortamın masalla uyumlu olmasından ve masal anlatmadan önce hazırlamanın öneminden söz etmişlerdir.

*"Masalımızın öncesinde ...kıyafetimizden, masalımıza uygun hazırlanacak dekora kadar her şeyi planlayarak ciddi bir ön hazırlık yapılması gerekiyor." (Ö2)*

*"Masalın kahramanlarını görünür kılmak adına somut materyaller kullanmak gerekebiliyor. Ayrıca ortam ve dekor ayarlamaları da eğitim ortamında değişiklikler yapmayı gerekli kılabiliyor…" (Ö16)*

*"…bir ön hazırlık gerektiriyor konunun içerisindeki araç-gereç materyallerin hazırlanması kullanılması adapte ortamına getirilmesini gerektiriyor bu hazırlıkta zaten eğitim durumlarını olumlu yönde etkiliyor, somutlaştırıyor. Ee bu araç gereç materyallerde öğrencinin ilgisini daha fazla çekiyor."* (Ö17)

Yukarıdaki görüşme verilerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğretmenlerin; sınıf düzeni ile birlikte kostüm, dekor, figür, masal ile ilgili görseller ve benzeri araç gereçlerden yararlanarak masalın gerektirdiği fiziki ortam hazırlığı yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca Anadolu masallarının çocukların yaşanılan coğrafyadaki kültüre özgü eşyaları tanımalarını da sağladığına yönelik öğretmen görüşü oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Bu bağlamda masalı planlarken seçilen masala uygun araç gereç hazırlamanın önemli olduğu, araç gereç kullanımının masalı soyut olmaktan çıkarıp somutlaştırması açısından da katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Alt tema 3. masalla bütünleştirilmiş etkinlikler:** Öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda *masal planlama* teması altında *masalla bütünleştirilmiş* etkinlikler alt temasına ulaşılmıştır. Bu alt tema altında *Türkçe etkinliği, drama etkinliği* ve *görsel sanat etkinliği* biçiminde üç kod belirlenmiştir. Masalı birçok etkinlikle bütünleştirmelerinin daha fazla kazanım ve göstergelere aynı anda ulaşmalarını da sağladığı yönündeki öğretmen görüşü dikkat çekici bir bulgudur.

*"Çocukların severek dinlediği bir masalı, müzikle, drama etkinliği ile oyunla, sanat etkinliği ile bütünleştirdiğimizde öğrencilerimiz o bütünleştirdiğimiz çalışmaya da keyifle ve istekle katılıyor. Vermek istediğimiz daha fazla kazanım ve göstergelerimizi aktarmış oluyoruz…" (Ö2)*

*"…Örneğin, yardımlaşma konusuna uygun bir masalı, drama etkinliği ile bütünleştiriyorum olayı yaşayarak öğrenmelerini sağlıyorum…" (Ö3)*

Görüşmelerde öğretmenlerin *drama etkinliği* ile masal anlatma etkinliğini bütünleştirdikleri belirlenmiştir. Drama etkinliğinin işlenen masal konusunun anlaşılırlığını kolaylaştırma ve somutlaştırma açısından da destekleyici olduğu söylenebilir. Öğretmenler görüşmelerde masalı planlarken drama etkinliği dışında *görsel sanat etkinliği* ile de masal anlatma etkinliğini bütünleştirdiklerini belirtmişlerdir.

*"…Bir de Anadolu masalında bir olguyu bir olayı kağıda bir masalı altıya yediye bölüp resmetme vardır." (Ö6)*

*"…resimde çocuğun evet hayal gücünü kağıda dökmesi anlamında da (Anadolu masalının) bir katkısı var." (Ö7)*

*"…çünkü düzenli olarak masal anlatıyorum ve şeyi izleyebiliyorum; masal anlatmaya başlamadan önceki resimleriyle masal anlattıktan sonraki resimlerinin ne kadar farklı olduğunu gözlemleyebiliyorum..." (Ö14)*

Görüşme verilerinin analizi sonucunda, görüşülen öğretmenlerin yarısının görsel sanat etkinliği ile masalı bir arada planladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte masalların çocukların hayal gücünü geliştirdiği böylece resim yeteneklerinin de gelişmesine katkı sağladığına yönelik öğretmen görüşü de dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğrenciler tarafından masalın görselleştirilmesinin; hem masalın öğrenci üzerindeki etkisini ve çocuğun masaldan ne anlam çıkardığını ortaya koyması, bununla birlikte masalın anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmeye imkân tanıması açısından katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin drama ve görsel sanat etkinliği dışında *Türkçe etkinliği* ile de masalı bütünleştirdikleri bulgulanmıştır.

*"…Masallara girişlerde kullandığımız tekerlemeler ile ses farkındalıklarını pekiştiriyoruz. Yine ikilemeler, atasözleri, deyimler kullanarak çocukların bu noktada da gelişimlerine destek sunmuş oluyoruz…" (Ö2)*

*"…yine Türkçe etkinliklerinde Türkçeyi doğru ve güzel kullanmasını desteklemek için ee yine tekerlemeleri kullanarak farklı söz ve yapım anlatımını anlaması için destekliyorum." (*Ö14)

*"Türkçe dil etkinliklerinde, belirli gün ve haftalarla da ilişkilendirerek bütünleştirilmiş etkinliklerden yararlanıyorum. ... Anadolu masalını ilişkilendiriyorum..." (Ö20)*

Görüşme verileri incelendiğinde öğretmenlerin; farklı dilbilgisi yapılarında farkındalık oluşturmada, tekerlemeler ile ses farkındalıklarını pekiştirmede, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarını desteklemede, soyut kavramları somutlaştırmada ve genel anlamda dil becerilerinin gelişiminde masaldan yararlandıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda masalla birlikte ikilemeler, tekerlemeler atasözleri ve deyimleri kullanarak çocukların dil gelişimine destek oldukları belirlenmiştir.

**Eğitim Durumlarında Anadolu Masallarının Kullanılmasının, Öğrenci Gelişimine Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

**Tema 2. Masalın Öğrenci Gelişimine Katkısı**

Görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda, masala yer vermenin öğrenci gelişimine katkısı teması altında sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, motor gelişim ve dil gelişimi biçiminde dört alt temaya ulaşılmıştır. Kod tema ilişkisi Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Masalın Öğrenci Gelişimine Katkısı*

| Tema | Alt Tema | Kod | Frekans *(f)* | Yüzdelik *(%)* |
|---|---|---|---|---|
| Masalın Öğrenci Gelişimine Katkısı | Sosyal-Duygusal Gelişim | Paylaşma | 9 | 45 |
| | | Özgüven | 6 | 30 |
| | | Empatik Davranışlar Sergileme | 6 | 30 |
| | | Kendini Tanıma | 8 | 40 |
| | | Değerleri Tanıma | 9 | 45 |
| | Bilişsel Gelişim | Problem Çözme Becerisi | 10 | 50 |
| | | Kültürü Tanıma | 9 | 45 |
| | | Kavram Öğrenme | 5 | 25 |
| | Motor Gelişim | Küçük/Büyük Kas Gelişimi | 5 | 25 |
| | | Müzik/ritim Çalışmaları | 8 | 40 |
| | Dil Gelişimi | Sözcük Dağarcığı | 14 | 70 |
| | | Etkili Dinleme Becerisi | 8 | 40 |

**Alt tema 1. sosyal duygusal gelişime katkısı:** Görüşmelerde, öğretmenler eğitim durumlarında masala yer vermelerinin, öğrencilerin *paylaşma, özgüven, empatik davranışlar sergileme, kendini tanıma, dikkatini verme* ve *değerleri tanıma* yönlerinden katkısı olduğu ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

*"...hep birlikte olup (paylaşarak) hareket etmenin güzelliği açısından..." (Ö17)*

*"...paylaşma yardımlaşma iş birliği bu tarz masallarla verebiliyoruz." (Ö18)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden alıntılar incelendiğinde, öğretmenlerin Anadolu masallarını kullanmaları öğrencilerin paylaşma duygularının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşmelerde öğretmenler masal kullanmanın, öğrencilerin özgüven geliştirmelerine katkısı olduğundan söz etmişlerdir.

*"...eee bu da çocukların cesaret duygusunu pekiştirdiğini düşünüyorum... Neyle karşılaşırsam karşılaşayım çözebilirim ve iyi bir sonuç ortaya çıkaracak. Özellikle anasınıfında buna daha fazla sabır, umut, azim, özgüven işte alın teriyle ilgili para kazanmak alın teriyle bir işin üstesinden gelme duygusunu kazanıyorlar." (Ö12)*

*"Eğer biz doğru masal*ı doğru sembollerle verdiysek *bunun psikolojik anlamda doğru bir insan olma yolunda ilerleme sağladığı için öz güvenini destekliyor." (Ö13)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden yapılan alıntılar incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre masalın çocuklara, mücadele etme mesajı verdiği, cesaret duygularını pekiştirdiği ve kendini daha rahat ifade etmesini sağlayarak çocuklarda özgüveni geliştirmeye yönelik katkılarının olduğu belirlenmiştir. Masal anlatımının, öğrencilerin empatik davranışlar geliştirmesine katkı sağladığı yönünde öğretmen görüşleri ortaya çıkmıştır.

*"Masallar bir çocuğun kendi duygu, düşüncelerini ve başkalarının duygularını anlayabilmelerini (empati kurma) sağlar..." (Ö2)*

*"...o masal kahramanlarının yerine kendini koyup onların duygularını yaşamak onların hissettiklerini hissetmek açısından sosyal duygusal alanda da katkı sağlayacağını düşünüyorum..." (Ö19)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden yapılan alıntılar incelendiğinde, öğrencilerin, masal kahramanlarının yerine kendilerini koymaları duyguları daha iyi anlamalarını sağladığı ve empati kurma yeteneklerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda çocuklarda empatik davranışlar geliştirmede masallardan yararlanılabileceği söyle-

nebilir. Öğretmenlerin görüşmelerde, masal kullanmanın öğrencilerin *kendini tanıma* yönlerinden gelişmelerine katkısı olduğundan söz etmişlerdir.

> *"...duygu bazında kendini ifade etme bazında duygularını ifade etmede ben neyim ne yapabilirim neler hayal edebilirim neyi affedebilirim neyi severim hani nelerden hoşlanırım..." (Ö4)*

> *"Kendi duygularını tanıyarak; kendini ifade etme becerisi, iletişim yeteneklerinin gelişimini olumlu yönde etki ediyor." (Ö15)*

Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin masal aracılığı ile masalda geçen kahramanların duygularını anlamanın dışında çocuğun kendi duygularının da fark etmelerine fırsat verdikleri böylece kendini ifade etme becerisini de geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Masal kullanmanın kendini tanıma ve kendini tanıyarak kendini daha iyi ifade edebilme yeteneklerinin geliştiği söylenebilir. Görüşmelerde, öğretmenler, çocukların değerlerimizi tanımalarına Anadolu masallarının olumlu yönde katkısı olduğunu ve değer eğitiminde masaldan yararlanmayı tercih ettikleri belirtmişlerdir.

> *"...masalların en önemli özelliği masalın sonunda daima iyiler kazanır. İyi ahlak ve doğru davranış bilincini öğrencilerimize kazandırmak açısından da masallar çok önemlidir." (Ö1)*

> *"...doğru söyleme yani bu değerler eğitiminde bile hani doğrulukta bile mesela bu altın balta masalında doğru şartlayıp doğru karakteri ortaya koymada da çok güzel bir masal ve bu masallarla çocuğa vermek istediğimiz şahsiyet geliştiriyor diye düşünüyorum açıkçası..." (Ö4)*

> *"Anadolu masallarından en çok değerler eğitimi kapsamında yararlanıyorum. Değerler eğitiminde okul öncesinde sevgi saygı yardımlaşma gibi değerleri verirken Anadolu masallarının çok güzel bir köprü olduğunu düşünüyorum; örneğin bir gözü kınalı serçeyi..." (Ö7)*

Görüşme verilerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin, iyi, doğru, sevgi, saygı, dürüstlük, yardımlaşma, paylaşma, çalışkanlık gibi değerleri kazandırmada Anadolu masallarından yararlanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin Anadolu masal anlatıcılığını, kendi değerlerimizi çocuklara kazandırma aracı olarak kullandıkları söylenebilir.

**Alt tema 2. bilişsel gelişime katkısı:** Anadolu masal anlatıcılığının, *problem çözme, kültürünü tanıma, kavram öğrenme* yönlerinden öğrencilerin gelişimlerini desteklediğine ilişkin bulgular öğretmen görüşme verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır.

*"Bu kahramanlar hayali olabilir ama senin bir de diyorsun ki sen onun yerinde olsaydın ne şekilde davranırdın. Hani mesela pes eder miydin? ...ya da ne yapardın affeder miydin? Paylaşır mıydın? ...çocuğun içsel olarak düşüncesini de ortaya koymaya çalışıyoruz."* (Ö4)

*"Sen olsan nasıl bir çözüm getirirdin sorusuyla onların farklı yorumlarını alabiliyorum." (Ö7)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden yapılan alıntılar incelendiğinde, örneğin, öğretmen Ö.7'nin masalda geçen bir sorunu kendisi olsaydı nasıl çözeceğine ilişkin öğrencileri düşünmeye yönelttikleri anlaşılmaktadır. Böylece masalda geçen problem durumlarına, öğrencilerin farklı çözüm yolları geliştirmelerine imkân tanıma yoluyla problem çözme becerilerinin gelişiminin desteklendiği söylenebilir. Görüşmelerde öğretmenler, Anadolu masal anlatıcılığının, eğitim durumlarında kullanılmasının, *"kültürü tanıma"* becerisine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

*"...kültürel değerlerimiz var hani kültürünü de yaşatmak istiyorsan tabi Dede Korkutlardan gelen sözlü edebiyatımız var yani tarihi mesela tarihleri biz o şekilde aktarmışız yıllarca o şekilde anlatılmış." (Ö5)*

*"...Anadolu masallarını anlatırken kendi kültürümüze özgü materyalleri kullanıyoruz. Öğrenciler bunları görüyorlar ve tanıyorlar..." (Ö15)*

*"Masal çok eskiden bize geldiği için bizim kendi kültürümüz...* Özellikle *anlatıyorum... Kimliğimizi oluşturmak için... Aynı zamanda kendi kültürümüzden gelen ee o kadim bilgileri çocuklara aktarmak için özellikle anlatıyorum... Kimliksiz bir millet hiçbir şekilde ayakta duramaz." (Ö14)*

Öğretmen görüşlerine göre, Anadolu masalları, kültürün nesilden nesile aktarılmasında önemli rol oynamaktadır. Anadolu masallarının, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini tanımlarına, kültürel kimlik kazanmalarına ve kültürün yaşamasına olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenler, kavramları öğretirken masaldan yararlandıklarını ve masalın *kavram öğrenmeyi* kolaylaştırdığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

*"...zaman ile ilgili kavramları anlamalarına uygun..." (Ö2)*

*"... zor kavradıkları bir kavram varsa masalın içinde onu vermeye çalışıyorum. Uzun-kısa büyük-küçük olabilir, zaman kavramı mesela. Ulaştırmakta zorlandığım kavramları vermeye çalışıyorum uygun masallarla."* (Ö6)

Yukarıdaki görüşme verilerinden alıntılar incelendiğinde, örneğin öğretmen Ö6'nın çocukların öğrenmede zorlandıkları kavramlarda masaldan yararlandığını be-

lirtmesi, masalın kavram öğrenmeye katkısını ortaya koyması açısından dikkat çekici bir bulgudur.

**Alt tema 3. motor gelişime katkısı:** Görüşmelerde öğretmenler, masalla bütünleştirdikleri drama ya da canlandırma etkinliği, görsel sanat etkinliği, müzik ve ritim çalışmaları yoluyla öğrencilerin aynı zamanda küçük/büyük kas gelişimini desteklediklerini belirtmişlerdir.

*"Anadolu masalı müzikleri var müziklerle beraber hem dil gelişimi hem de hareketli becerileri masal sonrası tekrar yapıyoruz bedensel gelişmeye de katkısı var. ...hem de o müziklerle dans ediyoruz bu anlamda da destekleyici…" (Ö6)*

*"...hadi yapalım çizelim edelim hani evet koordine küçük kasları gelişiyor." (Ö4)*

*"...masalla ilgili etkinliklerimizi planlayabiliyoruz tavukla ilgili ya da yumurtayla ilgili bir şarkı olabilir arkasından yani bütünleştirilmiş etkinliklerle destekleyebiliyoruz." (Ö19)*

**Alt tema 4. dil gelişimine katkısı:** Görüşmelerde öğretmenler, Anadolu masalının eğitim durumlarında kullanılmasının öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişimine ve etkili dinleme becerisine katkısı olduğundan söz etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre masal, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmektedir.

*"...çok fazla kelime öğreniyorlar mesela horoz ve kral masalında atıyorum hazine kelimesini öğreniyorlar... Mesela, didik didik etme,* kılı kırk yarma*, atasözü deyimleri geçiyor bu deyimlerin anlamlarını araştırıyoruz bu deyimlerin anlamlarını da öğreniyorlar..." (Ö9)*

*"...Öğrencilerin kelime dağarcığına yeni sözcükler eklendiğini…" (Ö20)*

Öğretmen görüşme verileri incelendiğinde, masalda geçen tekerlemeler, atasözleri, deyimler ve farklı sözcüklerin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirdiği anlaşılmaktadır. Masallarda günümüzde çok fazla kullanılmayan sözcüklerin geçmesinin de sözcük dağarcığını geliştirdiği söylenebilir. Öğretmenler masal kullanmanın öğrencilerin dinleme becerisinin de gelişimini desteklediğinden söz etmişlerdir.

*"...bu süreçte çocuklarda dinleme becerisinin çok az olduğunu gözlemliyorum ve onu desteklemek için o tarzda (masal) kullanıyorum ve inanılmaz katkısını görüyorum." (Ö14)*

*"Dikkat problemi olan çocuklar masallarla, daha iyi bir dinleyici olabilirler." (Ö15)*

Görüşme verilerinden alıntılar incelendiğinde, masalın öğrencilerin iyi bir dinleyici olmalarında ve özellikle de dinleme becerisi gelişmemiş öğrencilerde masalın

oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen Ö15'in masalın, dikkat problemi olan çocuklarda dinleme becerisini geliştirmede kullanılabileceğini vurgulaması dikkat çekici bir bulgudur.

**Eğitim Durumlarında Anadolu Masallarının Kullanılmasının Sınıf Yönetimine Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

**Tema 3. Masalın Sınıf Yönetimine Katkısı**

Görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda, *merak* ve *göz teması kurma* kodları belirlenmiş ve *masalın sınıf yönetimine* katkısı temasına ulaşılmıştır. Kod tema ilişkisi Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Masalın Sınıf Yönetimine Katkısı*

| Tema | Kod | Frekans *(f)* | Yüzdelik (%) |
|---|---|---|---|
| Masalın Sınıf Yönetimine Katkısı | Merak | 14 | 70 |
| | Göz teması kurma | 7 | 35 |

Görüşmelerde öğretmenler masalların, merak uyandırıcı ve ilgi çekici özelliklerinden dolayı öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak sınıf yönetimi açısından da katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

*"İlgi çekici olması sınıf kontrolünün çabuk sağlanmasına katkı sağlıyor… Çocukların merak duygularını arttırarak daha istekli öğrenme ortamı oluşturduğunu düşünüyorum." (Ö8)*

*"Çocuğun ilgisi merakı masal bitene kadar çok yerinde oluyor ve en sonunda da o sonucu yakalamak için sabırsızlıkla bekliyorlar." (Ö13)*

Görüşmelerde öğretmenler, eğitim ortamında masal kullanmanın sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi yönüyle öğrencilerle göz teması kurmada kolaylaştırdığından söz etmişlerdir. Göz teması hem verici hem de alıcı olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle sınıf yönetiminde iletişimin en önemli parçasıdır.

*"Gözlerim kitabın sayfasında olduğu için çocuklarla göz teması kuramıyor onların ne hissettiğini anlamakta zorlanıyordum. Artık özellikle sınıf içindeki Türkçe dil çalışmalarım daha renkli ve eğlenceli geçiyor. En başta çocuklarımla göz göze olabildiğim için ben mutlu oluyorum." (Ö1)*

*"…yok karşımızda çocuklar gözlerinin içine bakıyoruz yani o göz iletişimini kurduğumuz sürece çocuğun kendisinin de o olayın içerisinde olduğunu hissediyor…" (Ö13)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğretmenlerin masala eğitim durumlarında yer vermesinin sınıf içi ilişkilerinin düzenlenmesinde olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen Ö1 görüşme kaydında, bir kitaptan masal okurken öğretmen ile öğrenci arasında kitap olması nedeniyle göz teması kuramadığını, masal anlatırken ise kitap olmadığı için öğrencilerle göz teması kurduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerle göz teması kurabilmenin etkili sınıf yönetimi için oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde masal anlatıcılığının bir kitaptan hikâye ya da masal okumaya göre daha yararlı olduğu söylenebilir.

**Eğitim Durumlarında Anadolu Masallarının Kullanılmasının Sınırlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

**Tema 4. Anadolu Masal Anlatıcılığı Uygulamalarının Sınırlılıkları**

Öğretmenlerin, Anadolu masal anlatıcılığı uygulamalarının, eğitim durumlarında yer verilmesi ve masalın eğitim ortamlarında kullanılmasının yukarıdaki bulgularda açıklanan katkıları olmakla birlikte sınırlılıklarının olduğu da belirlenmiştir. Anadolu masal anlatıcılığı uygulamalarının sınırlılıkları teması altında masal açısından ve öğrenci açısından sınırlılık olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Kod tema ilişkisi Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Anadolu Masal Anlatıcılığı Uygulamalarının Sınırlılıkları*

| Tema | Alt Tema | Kod | Frekans *(f)* | Yüzdelik *(%)* |
|---|---|---|---|---|
| Anadolu Masal Anlatıcılığı Uygulamalarının Sınırlılığı | Masal açısından sınırlılık | Derlenen Masal Sayısı | 6 | 30 |
| | | Masal İçeriği | 13 | 65 |
| | Öğrenci açısından sınırlılık | Kazanım | 5 | 25 |
| | | Yaş Grubu | 11 | 55 |

**Alt tema 1. masal açısından sınırlılık:** Görüşmelerde öğretmenler, eğitim ortamlarında masal kullanmanın özellikle okul öncesi eğitimde *derlenen masal sayısı* ve *masal içeriği* olarak sınırlılıkları olduğundan söz etmişlerdir.

> *"...derlenen masal sayısı azlığı biz öğretmenleri sınırlıyor. Sürekli aynı masalları tekrar tekrar anlatmak durumunda kalıyoruz." (Ö1)*

> *"...derlenmesi gereken daha çok masal olabilir bence bu masal derleyenlerin sayısının artması gerekir ilgilenenler olabilir bununla ilgili bir proje olabilir belki ee öğretmenler küçükken birinden dinledikleri masalları derleyebilir." (Ö7)*

*"Öğretmenlerin en büyük sıkıntısı masal bulamama yani masal anlatıcısı neyi anlatacağız? Hangi masalı anlatacağız?" (Ö13)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden yapılan alıntılar incelendiğinde, öğretmenler derlenen Anadolu masalı sayının azlığından söz ederek, masal sayısının artırılmasına yönelik taleplerini de dile getirmişlerdir. Bununla birlikte görüşmelerde öğretmenler, Anadolu masallarının içerik bakımından sınırlılıklarından da söz etmişlerdir.

*"Aynı karakterlerin hep iyi bir misyon üstlenmeleri ya da tam tersi hep kötü bir misyon üstlenmeleri. Örneğin üvey anne kelimesi geçiyorsa bir masalda o anne mutlaka bir kötülük yapıyordur gibi..." (Ö2)*

*"Ödül olarak padişahın kızını alma ve evlenme, sevilme, zengin olma, öz babasına hayat dersi verme vb. konuların öğrencilerin anlamakta zorlanacağını düşünüyorum…" (Ö20)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden alıntılar incelendiğinde Anadolu masallarında geçen olayları ve karakterleri okul öncesi öğrencilerine anlatırken öğretmenlerin zorlandıkları, öğrencilerin de anlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Anadolu masalının içeriğinde ölüm, üvey anne, ürkütücü cadı, kötü ruhlar vb. daha çok korkutucu temaların olması, örneğin üvey annenin her zaman kötü olduğuna ilişkin mesajın verilmesi gibi durumları öğretmenler Anadolu masallarının içerik açısından bir sınırlılığı olarak görmektedir.

**Alt tema 2. öğrenci açısından sınırlılık:** Öğretmen görüşlerine göre, Anadolu masallarının kazanım ve yaş seviyesi açısından da sınırlılığı bulunmaktadır. Görüşmelerde öğretmenler, öğrencilere kazandırılmak istenen kazanım ve göstergeleri destekleyici masalları bulamamalarını sınırlılık olarak belirtmişlerdir.

*"Çocuğa kazandırmak istediğimiz kazanıma uygun masal bulmak zor…" (Ö1)*

*"Ben okul öncesi öğretmeni olarak her amacı ve kazanımı masallar ile verme şansım yok; verebileceğim belirli değerler belli konular var onda kullanabiliyorum…" (Ö12)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden alıntılar incelendiğinde, masal kullanırken öğretmenler planlarında yer alan öğrencilerine kazandırmak istedikleri kazanım-göstergeleri destekleyici masalları bulmada ve masallara ulaşmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okul öncesi öğrencilerinin *yaş seviyelerine* uygun Anadolu masallarının sınırlılığından da söz etmişlerdir.

*"Özellikle de* üç *yaş grubu ile çalıştığım dönemde çocukların seviyelerine uygun anlatabileceğim masal bulmakta zorlanıyordum." (Ö1)*

*"Bizim masalı kurgularken çocuğun yaşı gelişim özelliklerine dikkat etmemiz gerekiyor ha oradaki sözü nasıl vermeliyiz, nasıl vurgulamalıyız, hani ne kadar kurgu yapmalıyız, ne kadar öne çıkmalıyız. ...çok eskiden gelen masallar olduğu için çocukların yaş seviyesine göre düzenlemede sıkıntı yaşayabiliriz." (Ö13)*

Yukarıdaki görüşme verilerinden alıntılar incelendiğinde okul öncesi öğrencilerinin yaş seviyelerine uygun Anadolu masallarının azlığı sınırlılık olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Görüşme kaydından yapılan alıntıda öğretmen Ö13'ün, Anadolu masalını yaş seviyesine göre uyarlamaya çalıştığını belirterek masalın ana temasını bozmadan düzenlemede yaşadığı güçlüğü anlatması dikkat çekici bir bulgudur.

## Tartışma ve Sonuç

Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programı ve aylık eğitim planlarında yer alan kazanım ve göstergelere, kavramlara, konulara, belirli gün ve haftalara, öğrencilerin yaş seviyesine uygun masalları seçmeye çalışarak eğitim durumlarını planladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin seçilen masala uygun fiziki ortam düzenlemeleri yaptıkları, birçok araç gereci sınıf ortamına getirdikleri ve böylece Anadolu masallarında geçen kültüre özgü araç-gereçlerin, eşyaların öğrenciler tarafından tanınmasını da sağlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin masala yönelik fiziki ortam düzenlemelerinin masal konusunu somutlaştırarak ve daha ilgi çekici hale getirerek öğrencilerde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlara, kavramlara, konulara ve yaş seviyesine uygun Anadolu masalı buldukları takdirde masal anlatıcılığını tercih ettikleri belirlenmiştir. Masalın çocuklar için oldukça ilgi çekici merak uyandırıcı olması yönüyle de konularda ve özellikle de kavram öğrenmede etkili olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kavramları somutlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Masal anlatıcılığı ile eğitim durumlarında öğrenci ilgisini çekebilecek nitelikte farklı araç-gereçlerin kullanılması, somut işlemler döneminde olan okul öncesi öğrencilerinin somutlaştırarak öğrenmelerine önemli katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Anadolu masallarını, drama, görsel sanat etkinliği ve Türkçe etkinliği ile bütünleştirerek eğitim durumlarını planladıkları belirlenmiştir. Drama etkinliğinin işlenen masal konusunun anlaşılırlığını kolaylaştırma ve somutlaştırma açısından da destekleyici olduğu öğretmen görüşmelerinde yer almaktadır. Görsel sanat etkinliği için önemli olan hayal gücünün masalla birlikte öğrencide daha fazla geliştiği, bu durumun öğrencilerin yaptıkları resimlere yansıdığı ve görsel sanat etkinliği kazanımlarına ulaşmada oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anadolu masalları ile bütünleştirilmiş Türkçe etkinliğinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığı belirlenmiştir. Dil ve kültürün birlikte var olduğu düşünüldüğünde Anadolu masallarının, kültürel mirası nesilden nesile aktarmada önemli rol oynadığı söylenebilir. Anadolu masallarında geçen ikilemeler, tekerlemeler, deyimler ve atasözlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanında yaşanılan coğrafyaya özgü kültürel unsurları içermesi nedeniyle de öğrencinin masalla birlikte kültürünü tanımasına ve kültürel kimlik kazanmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Bayraktar Özen (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, bu araştırma sonucunu destekler nitelikte, Anadolu masallarının kültür aktarımında ve kültürün önemli bir parçası olan dilin kazandırılmasında da önemli görev üstlendiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin masal anlatıcılığını tek başına bir yöntem olarak kullanmadıkları bütünleştirdikleri etkinliklerle birlikte masal anlatıcılığına yer verdikleri, bu durumun hem masalın hem de etkinliklerin kazanımlarına daha etkili ulaşmalarında önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bulgular okul öncesi öğretmenlerinin, masal ile bütünleştirilmiş bir eğitim programı uygulamasına imkân verdiğini de göstermektedir. Çullu (2019) tarafında yapılan araştırma sonucunda da, okul öncesi eğitim programının en iyi yönlerinden birinin, yaratıcılığı destekleyerek bütünleştirilmiş etkinliklere fırsat vermesinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okul öncesi eğitimi içinde yer alan Türkçe etkinliği, drama etkinliği ve görsel sanat etkinliği ile masalın bütünleştirilerek eğitim durumlarında öğretmenler tarafından kullanılabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler Anadolu masal anlatıcılığının öğrencinin gelişimini birçok yönden desteklediğini belirtmişlerdir. Burada dikkat çekici birkaç bulgudan söz etmekte fayda var. Görüşmelerde öğretmenler, eğitim durumlarında yer verdikleri bazı masalların, öğrencilere paylaşmanın önemi, yılmadan mücadele etme gibi mesajlar verdiği, bununla birlikte iyi, doğru, sevgi, saygı, dürüstlük, yardımlaşma, çalışkanlık ve benzeri değerleri konu edinen masalların değer kazandırmada destekleyici olduğu, zaman zaman kendilerini masal kahramanlarının yerine koydukları, kahramanların özellikleri ile kendi özelliklerini karşılaştırdıkları bulgularda yer almaktadır. Görüşmelerde bir öğretmenin, dikkat problemi olan çocuklara dinleme alışkanlığı kazandırmada katkı sağladığı yönündeki görüşü de oldukça önemlidir. Görüşmelerde, öğretmenler Anadolu masal anlatıcılığı ile öğrencilerin masalda geçen olaylar ve karakterlerin davranışları üzerinde düşünmelerini sağlayarak, masalın ana fikrinin ve masalın verdiği mesajların öğrenciler tarafından keşfedildiği böylece *paylaşma, özgüven, empatik davranışlar sergileme, kendini tanıma, dikkatini verme* ve *değerleri tanıma* yönlerinden masalların öğrenci gelişimi destekleyerek sosyal duygusal yönden gelişimlerine

katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da bu araştırma sonucunu destekler çalışmalar bulunmaktadır. Çiçek'in (2022) Anadolu masallarında yer alan değerleri okul öncesi dönemde resim analizi yöntemi ile incelediği çalışmasında, çocukların paylaşma, özgüven, sorumluluk, arkadaşlık, dostluk, sevgi, saygı, doğruluk, dürüstlük iyilik, cesaret gibi birçok değere ilişkin farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2011) masalların, çocukların sosyal beceri kazanmalarında ve toplumun kültürel değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmada etkili olan sözlü halk edebiyatı eserleri olduğunu belirtmektedir. Çocukların gelişim sürecinde masallara yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Önder ve Kanak'a (2017) göre, çocuklara değerleri öğretmek istiyorsak önce çocukların nasıl öğrendiği bilinmeli ve yetişkinlere de değerleri nasıl aktaracağı öğretilmelidir. Koç ve Radmard'a (2017) göre, masallarla çocuklara; çalışkanlığın, arkadaşlığın, yardımlaşmanın ve haksızlıklara karşı mücadele etmenin önemli olduğu mesajı verilmekte böylece onların sosyal duygusal yönden gelişimleri desteklenmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencileri masalda geçen bir problemi kendisi olsaydı nasıl çözeceğine ilişkin düşünmeye yönelttikleri böylece problem çözme becerilerinin gelişmesine destek oldukları belirlenmiştir. Masalın problem çözme becerisini geliştirdiğine yönelik başka araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Koç ve Radmard (2017) tarafından yapılan çalışmada, masallardaki karakterlerin, sorunları çözmek için kullandıkları çözüm yolları ile çocukların problem çözme becerilerinin gelişimini desteklediği bulunmuştur. Kabataş ve Duyan (2021) tarafından yapılan çalışmada, terapötik bir araç olarak masalların, duyguları ifade edebilme becerisini ve problem çözme becerisini geliştirdiği ve iletişim kurmayı kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Erdal (2020) tarafından yapılan araştırmada da, drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile verilen problem çözme eğitimi beş yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığı bulunmuştur.

Görüşmelerde öğretmenler, kavramları öğretirken de masaldan yararlandıklarını ve kavram öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda masalın kavram öğrenmede de etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. İşnas (2011) tarafından yapılan, masal türünün çocuktaki kavram gelişimine etkisi isimli araştırmada, genel olarak masal anlatımının kavram öğrenmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu, masalların kavram öğrenmeleri kolaylaştırdığı sonucunu desteklemektedir. Öğrencilerin masalla, kavramların anlam çerçevesini daha rahat oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Anadolu masalları projesi ile de amaçlanan çocuklara kendi kültür mirasımız masalları tanıştırmakla birlikte öğrencilerin kendi kültürel değerlerini tanımlarına, kültürel kimlik kazanmalarına ve kültürü yaşamasına olumlu

katkılar sağladığı öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkmıştır. Yücel (2015) tarafından yapılan araştırmada, masal anlatımının, yaşanılan coğrafyadaki kültürel değerler ile evrensel değerleri bütünleştirerek aktarma biçimi olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda çocuklara kendi kültürünü tanıtmada, Anadolu masal anlatıcılığının etkili bir yol olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Anadolu masal anlatıcılığını, Türkçe etkinlikleri ile bütünleştirdiği bu durumun, öğrencilerin hem sözcük dağarcığını hem de etkili dinleme becerilerini geliştirerek dil gelişimini desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Gözalan ve Koçak (2014) tarafından, okul öncesi çağların çocuğun dil gelişiminde kritik öneme sahip olmasından dolayı dil gelişimini destekleyen eğitim durumlarının düzenlenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Mert (2012) yaptığı çalışmada, masalların kelime dağarcığını geliştirmede katkı sağladığını ve çocuğun etkili dinleme becerisi kazanmasında da önemli rol oynadığını belirtmiştir. Bilgiç Yıldız ve Savaş (2019) tarafında yapılan çalışmada, Ezop masallarının çocukların dinleme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Gazioğlu (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, dinleme becerilerinin gelişmesinde masal anlatıcılığının etkili olduğu belirlenmiştir. Masal anlatıcılığının sözcük dağarcığını ve dinleme becerisini geliştirdiği bu araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir.

Masal anlatıcılığının öğrenci gelişimine bir başka katkısının da öğretmen görüşlerine göre, motor gelişim alanında olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle okul öncesi eğitim yaşındaki çocukların bedensel gelişiminin önemi düşünüldüğünde bu katkı yadsınamaz. Masal anlatıcılığının, müzik ritim ve canlandırma çalışmaları ile bütünleştirildiği ve bu etkinliklerle öğrencilerin büyük küçük kas gelişiminin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Masal anlatıcılığının aynı zamanda öğrenci ile göz temasını artırması, öğrencide merak uyandırması ve ilgi çekici olması yönüyle öğrencinin istenmeyen davranışlar sergilemesini azalttığı bu durumun da sınıf yönetimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Masal anlatım ortamı, anlatıcı ile dinleyici arasında iletişim kurabileceği nitelikte bir ortamdır (Oruç ve Çağır, 2020). Özbent'e (2007) göre, göz teması hem verici hem alıcı olma özelliğinden dolayı öğrencilerle ayrı ayrı iletişim kurma aracı olarak sınıf yönetimine önemli katkı sağlar.

Öğretmen görüşlerine göre yukarıda söz edilen birçok katkısı olmasına rağmen, okul öncesi eğitim programının kazanımlarına uygun derlenen Anadolu masalı sayısının az olması ve Anadolu masallarının içeriğinin her ne kadar yaş seviyesine göre uyarlama sadeleştirme yapılmaya çalışılsa da yaş seviyesine uygun masal bulmakta güçlük çekildiği bu durumun Anadolu masal anlatıcılığını okul öncesi eğitim prog-

ramı ile bütünleştirme çabası içinde olan öğretmenleri sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunu destekler nitelikte Çelik (2022) tarafından yapılan, Türk masallarının okul öncesi çocuklarına uygunluğunun incelendiği araştırma sonucunda da; Anadolu masallarının, dil ve anlatım özelikleri açısından okul öncesi çocuklarının gelişim özeliklerine göre düzenlenip ve uyarlanmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Yalçın ve Aytaş (2014) tarafından da, araştırmacılara masal derlemeye yönelik büyük bir görev düştüğü belirtilerek birçok masalın Anadolu'da yok olmadan önce derlenmeyi beklediği vurgulanmıştır.

## Öneriler

- Araştırma sonucunda ortaya çıkan Anadolu masal anlatıcılığının öğrenci gelişimine katkısı düşünüldüğünde, Anadolu masal anlatıcılığı uygulamaları ile bütünleştirilmiş okul öncesi programları geliştirilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almaları teşvik edilebilir.
- Derlenen Anadolu masalı sayısının az olmasından dolayı, okul öncesi eğitim programlarının kazanımlarına ve yaş seviyesine uygun Anadolu masalı bulmakta öğretmenlerin güçlük çektikleri belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, programın kazanımlarına ve okul öncesi eğitimi yaş grubuna uygun Anadolu masallarının derlenmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Bu araştırma, covid-19 pandemi süreci içinde yapılması nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden gözlem yöntemine yer verilememiştir. Öğretmen görüşlerini gözlem verileri ile destekleyen araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

Alabay Yolcu, T. (2019). *Hasan Latif Sarıyüce'nin Anadolu Masalları'nın eğitsel değerler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Bayraktar Özen, C. (2022). *Anadolu masalları ve bu masalların Türkçe öğretimindeki yeri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.

Bilgiç Yıldız, A., ve Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi 3*(2), 185-208. https://doi.org/10.32960/uead.607309

Çeker, S. (2020). *Günümüzde hikâye-masal anlatıcılığı eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, B. (2022). *Türk masallarının okul öncesi çocuklara uygunluğunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Çelik, Y. (2022). *Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Edirne.

Çevirme, H. (2004). Masal ve efsanelerde halk eğitimi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 1-15.

Çiçek, T. (2022). *Anadolu masallarında yer alan değerlerin okul öncesi dönemde resim analizi yöntemi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage Publications, Inc.

Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitime yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Enstitüsü, Çanakkale.

Deliorman, K. İ. (2023). *İlkokul öğretmenlerinin ve öğrencilerinin resimli çocuk kitapları ve masallara yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ercan, P. (2022). *Türk ve Japon masallarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Erdal, Z. (2020). *Drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile verilen problem çözme eğitiminin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gazioğlu, M. (2021). *Çoklu duyusal öğrenme modeline göre masal anlatıcılığının dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gözalan, E., ve Koçak N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programın 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014* (4), 115-121. https://doi.org/10.18493/kmusekad.12328

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı.* Pegem Yayıncılık.

Gültekin, M. (2003). Okul öncesi eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları. M. Sağlam (Edt.), *Özel öğretim yöntemleri* içinde (s 49-74). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Huiyu, G. (2018). A study on the educational strategy of using folktales in kindergarden. *Advances in Social Science. Education and Humanities Research, 264*, 757-760. https:// download.atlantis-press.com/article/25906295.pdf

İşnas, S. (2011). *Masal türünün çocuktaki kavram gelişimine etkisi üzerine bir araştırma (Cahit Zarifoğlu örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kabataş, B., ve Duyan, V. (2021). Doğrudan hizmet uygulamalarında hikâye ve masallar. *Sosyal Çalışma Dergisi*. *5*(2), 146-170. https://dergipark.org.tr/en/pub/scd/issue/67855/971200

Kılıç, U. (Edt.) (2019). *Anadolu Masalları*, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü.

Koç, Z., ve Radmard, S. (2017). Masal kitaplarının 5-6 yaş grubu okul öncesi eğitim çocuklarının gelişimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (45), 165-182. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abmyoder/issue/46645/584848

Marshall, C., and Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research.* Sage Publications.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Mert, E. L. (2012). Anadili eğitimi- öğretimi sürecinde çocuk yazını ürünlerinden yararlanma ve masal türüne yönelik bazı belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31* (31), 1-12. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11112/132848

Millî Eğitim Bakanlığı, (2019, 30 Mayıs). *Anadolu masalları projesi hayata geçiyor projesi.* https://www.meb.gov.tr/anadolu-masallari-projesi-hayata-geciyor/haber/18755/tr

Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652

Oruç, Ş., ve Çağır, S. (2020). Masal anlatıcılarına göre masal anlatıcılarında olması gereken özellikler. İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, *3* (2), 707-723. https://dergipark.org.tr/tr/pub/johass/issue/57478/812336

Özünel, E. Ö. (2011). Yazının izinde masal haritalarını okuma denemesi: masal tarihine yeniden bakmak. *Milli Folklor Dergisi. 12* (91), 60-71.

Önder, M., ve Kanak, M. (2017). Teaching values with stories and tales in the preschool period. *Journal of Education and Practice*, *8* (30), 143-149. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP

Özbent, S. (2007). Sınıfta beden dili, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27* (2), 259-289.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırılmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 21-30.

Şafak Aydın, D. (2015). *Giresunlu bir masal anası: Arife Şafak'ın masal anlatıcılığı ve masalların bağlamsal çözümlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şafak, D. (2019). Masal anası Arife Şafak'tan derlenen masalların bağlamsal kurama göre incelenmesi. *Milli Folklor, 16* (122), 64-75.

Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Milli Folklor Dergisi*, *12*(89), 208-219.

Tavşancıl, E., ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.* Epsilon Yayınevi.

Topçam, S. (2019). *Masal anlatıcılığı ve günümüz masal anlatıcılığında hazırlanma süreçleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2014). *Çocuk edebiyatı.* Akçağ Basım Yayın.

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods.* Sage Publications.

Yücel, F. (2015). Kültürel yozlaşma bağlamında okul öncesi- ilkokul öğrencilerinin masal ve çizgi filmle ilgili algıları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 119-135.

Yüksel, A. Ş. (2011). *Psikoterapötik bir teknik olarak hikaye ile tedavi. Mevlana'nın Mesnevisi tedavisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zengin, A. Y., ve Zengin, N. (2007). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı.* Truva Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Bahar/2024 ● Sayı: 242, (1113-1138)

# Anne Bildirimlerine Göre Çocuklarda Öz Düzenlemenin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Asya ÇETİN[1], Şule Yıldız KISAOĞLU[2]**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, cetin.asya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2756-5322.

2 Bilim Uzmanı, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, kisaoglusule@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3771-7545.

Gönderilme Tarihi: 01.01.2023 Kabul Tarihi: 14.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1228000

**Atıf:** "Çetin, A., ve Kısaoğlu, Ş. Y. (2024). Anne bildirimlerine göre çocuklarda öz düzenlemenin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, *53* (242), 1113-1138. DOI: 10.37669/milliegitim.1228000"

***Öz***

*Bu çalışmada 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubu 211 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde çocukların cinsiyeti, okul öncesine devam süresi ve dijital oyun oynama durumu değişkeni için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi; dijital oyun oynama sıklığı ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenleri için ise Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların öz düzenleme becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğu; Öz düzenleme becerileri ile cinsiyet, okul öncesine devam süresi arasında, dijital oyun oynama durumu, dijital oyun oynama sıklığı, anne ve baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Okul öncesi dönem, öz düzenleme, öz düzenleme becerileri, ebeveyn*

* Bu çalışma ikinci yazarın sorumlu yazar danışmanlığındaki "*Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı yüksek lisans tezi için toplanan verilerden üretilmiştir.

# An Investigation of Self-Regulation in Children According to Mother's Reports in Terms of Some Variables

***Abstract***

*In this study, it was aimed to examine the self-regulation skills of 5-6 year old children in terms of various demographic variables according to the mothers' reports. The study group of the research consists of 211 children aged 5-6 years and their mothers. Personal Information Form and Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Years-Old Children Teacher Form were used to collect data. In the analysis of the data, Mann Whitney U Test, which is one of the nonparametric tests for the variable of children's gender, preschool attendance and digital game playing status; Kruskal Wallis-H Test was applied for the variables of frequency of playing digital games and education level of parents. As a result of the research, it was found that the self-regulation skills of the children were above the medium level; It was observed that there was a significant difference between self-regulation skills and gender, preschool attendance, digital game playing status, digital game playing frequency, and mother and father education level.*

***Keywords:*** *preschool period, self-regulation, self-regulation skills, parent.*

## Giriş

Öz düzenlemenin tanımları, terminolojileri ve işlevselleştirmeleri çeşitli olsa da (Burman, Green ve Shanker, 2015), dikkat dağıtıcı unsurlara ve dürtülere rağmen bir hedefe ulaşmaya yönelik dikkatimizi, düşüncelerimizi, duygularımızı ve davranışlarımızı kontrol etme yeteneği olarak geniş bir şekilde kavramsallaştırılabilir (Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020). Bireylerin duygularını, bilişlerini ve davranışlarını düzenlemelerine olanak tanıyan bir dizi süreci içeren çok yönlü bir yapıdır (Nigg, 2017). Öz düzenleme, insanların bağlamsal olaylara tepki vermek için düşüncelerini, dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını değiştirmesine etki eder (Lerner, Brindis, Batanova ve Blum, 2018) yürütücü işlev, davranış düzenleme ve duygu düzenleme gibi çeşitli alanları içerir (Espy vd., 2011; Thorell ve Wahlstedt, 2006).

Yürütücü işlevler, hedef odaklı davranışı organize etme ve yönlendirme yeteneğimizi destekleyen düşünce ve davranışların kendi kendini düzenlemesinden sorumlu olan bilişsel süreçleri ifade eder. Akıl yürütmede ve düşünce ile eylemin bütünleştirilmesinde kullanılan bilinçli, istemli bilişsel yeteneklerdir. Bu bilişsel yetenekler, odaklanmamıza, dikkat dağıtıcılara direnmemize ve planlar yapmamıza izin veren erken ortaya çıkan temel beceriler olarak tanımlanır (Gagne, Liew ve Nwadinobi,

2021). Üç temel yürütücü işlev vardır: dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol. Dikkat, öğretmeni dinlemek ve bir göreve odaklanmak gibi ilgili bilgileri seçmeyi ve bunlara odaklanmayı içerir (Rothbart ve Posner, 2005). Çalışan bellek, bilgiyi bilişsel olarak korumayı ve manipüle etmeyi yani çoklu görevler veya zihinsel setler arasında ileri geri geçiş yapma becerisini gerektirir örneğin, öğretmenin yönergelerini hatırlamak ve sonra uygulamak (Adams, Bourke ve Willis, 1999). Engelleyici kontrol, gerektiğinde baskın, otomatik veya güçlü tepkileri kasıtlı olarak engelleme becerisini ifade eder. Çocukların yanlış tepkileri önlemesine veya değiştirmesine yardımcı olur (Dowsett ve Livesey, 2000; Rennie, Bull ve Diamond, 2004)

Davranışsal düzenleme, bilişsel temelli işlemleri gerektirir (Blair, 2002). Yürütücü işlev olarak bilinen bilişsel beceriler (dikkati odaklama, çalışma belleği ve engelleyici kontrol) öz düzenlemenin temel bileşenleri olmasına rağmen, davranışsal öz-düzenleme aynı zamanda yürütücü işlev becerilerinin çocukların kaba motor eylemleri biçimindeki açık ve gözlemlenebilir yansımasıdır. Bu nedenle yürütücü işlevden daha geniş bir kavramdır (McClelland vd., 2007). Davranışsal öz düzenleme çocuğun çevrenin bağlamsal taleplerine yanıt olarak uygun bir davranışsal eylem üretme yeteneğini ifade eder. Davranışsal öz-düzenleme, çevresel dikkat dağıtıcı unsurlar varken çocukların dikkatini toplamasına, yönergeleri hatırlamasına ve görevde kalmasına yardımcı olur (Blair, 2002; McClelland vd., 2007). Güçlü davranışsal öz düzenleme, ilkokulda başarısızlık riski taşıyan çocuklar için bile daha iyi akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir (Howse vd., 2003). Davranışlarını erken dönemde kendi kendine düzenleyebilen çocukların çevresi ile iletişimi daha güçlüdür. Çocukların dil gelişimlerini teşvik eden, davranışsal düzenlemeyi destekleyen öğretmenlerle daha çok etkileşimlerde bulunması önerilmektedir. Bu düşünce, daha yüksek davranışsal öz düzenlemeye sahip olan okul öncesi çocuklarının, daha düşük öz düzenlemeye sahip olanlardan daha yüksek sosyal beceriler ve daha az sorunlu davranışlar sergilediğini gösteren çalışmalarla desteklenmiştir (Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019).

Duygular, amacı uyarlanabilir bir işlevi yerine getirmek olan insan işleyişinin önemli bir parçasıdır, bize kendimiz ve çevremiz hakkında bilgi verir ve buna göre hareket etmemizi sağlar. Bununla birlikte, kişinin yoğun duygusal tepkisinde bir ayarlamaya ihtiyaç duyduğu durumlarda duygusal düzenleme süreçlerini kullanabilmesi gereklidir. (Sanchis-Sanchis vd., 2020). Duyguları hem ifade etmeye hem de yönetmeye ihtiyaç vardır. Duygu yönetimi veya duygu düzenleme, erken gelişimin bir özelliği olarak kabul edilmiştir. Duyguların esnek yönetimi, çocuğun hem duyguyu deneyimlemesine, kendisine ve başkalarına sağladığı bilgileri almasına hem de çevreyle etkileşime girmesine izin verir. Bu esnek, uyarlanabilir yönetim, duygusal öz

düzenleme olarak kabul edilebilir (Grolnick, Farkas ve University, 2005). Çocukluk döneminde, duygusal tepkileri düzenleme becerilerinin kazanılması, nörofizyolojik sistemlerin ve biyolojik yapıların olgunlaşmasıyla yakından ilgilidir. Benzer şekilde, bireylerin içinde geliştiği bağlamın belirli özellikleri, çoğu zaman her çocuğun duygularını ifade etmeyi öğrendiği becerileri geliştirir veya engeller (Sabatier vd., 2017). Duygu düzenlemede daha yetkin olan çocuklar ve yetişkinler, sosyal etkileşimde daha başarılıdır, odaklanmış problem çözme becerisine sahiptir, gecikmeli ödülleri acil olanlara göre önceliklendirir ve duygusal refahı içinde yaşamayı başarır. Çocuklar yaşları ilerledikçe duygusal olarak daha öz-düzenleyici hale gelirler ve gelişimsel araştırmalar bunun engelleyici kontrolle ilgili prefrontal beyin bölgelerinin aşamalı olarak olgunlaşmasıyla ortaya çıktığını ve çocukların duygularını yönetmek için daha esnek zihinsel stratejiler edindiklerini göstermektedir (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008). Sosyal ilişkilerde duygu düzenleme oldukça önemlidir. Duygu düzenlemesi düşük olan çocuklar sosyal ilişkilerde ve okula uyum sürecinde problemler yaşayabilmektedir (Tulpar, Aktan ve Yardımcı, 2020).

Yaşamın ilk yıllarında genellikle temel bir beceri olarak kabul edilir. Öz-düzenleme, okula hazır bulunuşluk, akademik başarı ve sosyal uyum dahil olmak üzere birçok olumlu sonucu öngördüğü için çocuğun sosyo-duygusal esenliğinin önemli bir yönünü temsil eder (Blair, 2002; McClelland, Cameron, Connor, vd., 2007). Öte yandan, öz düzenlemedeki zorluklar, çocuğun duygusal ve davranışsal sorunlarına neden olur. Örneğin, gelişmemiş dürtü kontrolü ve zayıf dikkat kontrolü, çocuğun içsel ve dışsal problemler yaşamasına neden olabilir (Lengua, 2003). Dürtüsel çocuklar akranları tarafından reddedilme eğilimindedirler ve sosyal yeterliliklerini geliştirmekte zorlanırlar (Olson, 1989). Erken çocukluk dönemindeki öz düzenleme güçlüğünü orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki duygusal ve davranışsal problemlerle ilişkilidir (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Yapılan araştırmalar çocukların öz düzenlemesindeki bireysel farklılıkları akademik başarı (Graziano vd., 2007), sosyal-duygusal yeterlilik (Masten vd., 2012) ve davranışsal uyum (Perry vd, 2018) dahil olmak üzere bir dizi olumlu sonuçla ilişkilendirmiştir. Özetle erken çocukluk dönemi öz düzenleme becerilerinin gelişimi için hassas bir dönemdir.

Biyoekolojik kuram (Bronfenbrenner, 1977) ve öz düzenleme modelleri (Cole vd., 2004), düzenleyici davranışların karmaşık ve etkileşimli iç ve dış faktörler bağlamında geliştiğini ileri sürer. Öz düzenlemenin duygusal ve sosyal desteğin verildiği ve alındığı kişilerarası ilişkiler; destekleyici ve duyarlı ebeveynlik, rol model olma, ebeveyn inanışları, eğitim düzeyi vb. ebeveyne bağlı bazı durumlar; sosyokültürel uygulamalar ve kültürel değerler; teknolojik değişimler; eğitim ve öğretimin sürekliliği ve öğrenme ortamları vb. durumlardan etkilendiği söylenebilir. Vygotsky öz düzenle-

me kuramında, çocuğun öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşimde bulunduğu kişilerin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir (Aktan, 2012). Ebeveynler, erken çocukluk yıllarında çocuk ile en çok iletişim ve etkileşimde bulunan kişilerdir ve çocuğun gelişimini etkilerler (Ersoy ve Şahin, 1999). Bu nedenle ebeveynlerin bazı demografik özelliklerinin çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öz düzenleme modellerinde belirtildiği gibi sınıf ortamı, eğitim yaklaşımları ve öğretmen-çocuk etkileşimi çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017). Eker ve Arsal, (2014) öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında kurumsal eğitimin işlevinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin öz düzenleme üzerindeki etkisinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Çocukların gelişimleri ve öz düzenleme becerileri üzerinde hem olumsuz hem de olumlu etkilerinin olduğu belirtilen dijital oyunlarla günümüz dünyasındaki çocuklar aşırı derecede zaman geçirmektedir. Walker ve ark. (2018) çalışmalarında dijital oyunların çok sık kullanımının (günde bir saatten fazla) daha zayıf bilişsel öz düzenleme ile ilişkili olduğu ve 10-11 yaşlarında duygusal zorlukları artırabileceği sonuçlarını elde etmiştir. Bunun aksine bazı araştırmalar dijital oyunlarla oynamanın üstbilişsel beceriler ve yürütücü işlevler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Fregola, 2015; Wernholm ve Vigmo, 2015). Öz düzenleme becerileri insanların davranışlarını ve günlük duygusal tepkilerini, akademik başarıyı vb. etkiler ve kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle çeşitli demografik değişkenlerle öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara; öz düzenleme becerilerini olumlu bir şekilde teşvik edebilecek ve artırabilecek uygulamaları belirlemeye ve yapılabilecek çalışmalara yön vermeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada annelerin bildirimlerine göre 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
2. Çocukların öz düzenleme becerileri cinsiyete değişkeninden etkilenmekte midir?
3. Çocukların öz düzenleme becerileri okul öncesine devam etme durumu/süresi değişkeninden etkilenmekte midir?
4. Çocukların öz düzenleme becerileri dijital oyun oynama durumu değişkeninden etkilenmekte midir?
5. Çocukların öz düzenleme becerileri dijital oyun oynama sıklığı değişkeninden etkilenmekte midir?

6. Çocukların öz düzenleme becerileri anne eğitim düzeyi değişkeninden etkilenmekte midir?
7. Çocukların öz düzenleme becerileri baba eğitim düzeyi değişkeninden etkilenmekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır (Arıkan, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubu 211 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Tablo 1'de çalışma grubuna ait bazı kişisel bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubuna Ait Bazı Kişisel Bilgilerin Sayı ve Yüzde Değerleri*

| **Cinsiyet** | **n** | **%** |
|---|---|---|
| Kız | 86 | 40,8 |
| Erkek | 125 | 59,2 |
| **Anne Öğrenim Durumu** | | |
| İlkokul | 27 | 12,8 |
| Ortaokul | 28 | 13,3 |
| Lise | 55 | 26,1 |
| Üniversite | 101 | 47,8 |
| **Baba Öğrenim Durumu** | | |
| İlkokul | 9 | 4,3 |
| Ortaokul | 10 | 4,7 |
| Lise | 66 | 31,3 |
| Üniversite | 126 | 59,7 |
| **Okul Öncesine Devam Süresi** | | |
| 0-1 yıl arası | 129 | 61,1 |
| 2 yıl ve üzeri | 82 | 38,9 |

| | | |
|---|---|---|
| **Dijital Oyun Oynama Durumu** | | |
| Evet | 198 | 93,8 |
| Hayır | 13 | 6,2 |
| **Dijital Oyun Oynama Sıklığı*** (n=198) | | |
| Çok sık | 14 | 7,1 |
| Bazen | 143 | 72,2 |
| Çok az | 41 | 20,7 |

**Yüzdeler dijital oyun oynadığı belirlenen 198 çocuk üzerinden hesaplanmıştır.*

Tablo 1'e göre örneklemi oluşturan çocukların %40,8'i kız iken %59,2'si erkektir. Okul öncesine devam süresine göre çocukların %61,1'i 0-1 yıl arasında ve %38,9'u 2 yıl ve üzeri okul öncesine devam etmiştir. Çocukların %93,8'i dijital oyun oynarken, %6,2'si dijital oyun oynamamaktadır. Dijital oyun oynayan çocukların %7,1'i çok sık, %72,2'si bazen ve %20,7'si çok az sıklıktan dijital oyun oynamaktadır. Annelerin %12,8'i ilkokul mezunu, %13,3'ü ortaokul mezunu, %26,1'i lise mezunu ve %47,8'i üniversite mezunu olup babaların %4,3'üilkokul mezunu, %4,7'si ortaokul mezunu, %31,3'ü lise mezunu ve %59,7'si üniversite mezunudur.

**Etik Kurul İzni:** Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığından 04.11.2020 tarih ve 2020/12 karar no'lu etik kurul izin onayı alınmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamada "Kişisel Bilgi Formu" ve "4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) Anne Formu" kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu*: Araştırmacı tarafından demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen formda çocukların, çocukların cinsiyeti, okul öncesine devam etme durumu/süreleri, dijital oyun oynama durumları, dijital oyun oynama sıklığı, anne ile babanın öğrenim düzeyi bilgilerini içermektedir.

*ÖDBÖ Anne Formu:* 4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesindeki amaç çocukların öz düzenleme becerilerinin ölçülmesidir. Ölçeğin anne formu, 20 madde ve dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol–duygu ve engelleyici kontrol–davranış olmak üzere 4 alt faktörden oluşmaktadır. (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla, (5) Her zaman olmak üzere 5'li likert şeklinde puanlanan ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 100 en düşük puan 20' dir. Çocuğun puanı arttıkça öz düzenleme becerilerin iyi olduğu yorumu yapılabilir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.90, eş zaman geçerliği 0.84 ve test tekrar test güvenirliği ise 0.77'dir (Erol ve İvrendi, 2018). Bu çalışmada, Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri toplanmadan önce, Karabük Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır. Verilerin toplanmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler aracılığıyla çocukların annelerine ulaşılmış ve yüz yüze görüşmeler yapılarak çalışmanın amacı açıklanmıştır. Gönüllülük esasına dayanarak katılım sağlanmıştır. Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu ile yazılı izin alınmıştır. Anneler kendi çocukları için öz düzenleme ölçeğini doldurmuştur.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizi öncesinde normallik dağılımı Kolmogorow Simirnov Testi ile incelenmiştir. ÖDBÖ Anne Formu puanları normal dağılmamaktadır. Ayrıca araştırma sorularını yanıtlama aşamasında kullanılacak testlere karar vermek için normallik dağılımı yapılmış ve normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle çalışmada, nonparametrik testlerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Anlamlı farklılık tespit edilen analizlerde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için Cohen'in d (d) ve eta-kare (η2) etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmış, katsayıların yorumlanmasında ise, Cohen'in d değeri için, .02 düzeyine yakın etki büyüklüğü "küçük/zayıf", .05 düzeyine yakın etki büyüklüğü "orta", .1 düzeyine yakın etki büyüklüğü ise "yüksek" etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 2'de araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ait puanlarının normallik dağılımı verilmiştir.

**Tablo 2**

*Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarının Normallik Dağılımı*

| | **Kolmogorov-Smirnov[a]** | | |
|---|---|---|---|
| | İstatitsik | Sd | P |
| **ÖDBÖ Anne Formu** | | | |
| Dikkat | 0,118 | 211 | 0,000 |
| Çalışma Belleği | 0,194 | 211 | 0,000 |
| Engelleyici Kontrol-Duygu | 0,145 | 211 | 0,000 |
| EngelleyiciKontrol-Davranış | 0,172 | 211 | 0,000 |
| ÖDBÖ Anne Formu Toplam | 0,087 | 211 | 0,001 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi ÖDBÖ Anne Formu puanları normal dağılmadığı çocukların cinsiyeti, okul öncesine devam süresi ve dijital oyun oynama durumu değiş-

keni için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi; dijital oyun oynama sıklığı ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenleri için ise Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Gruplar arası fark Benferroni düzeltmeli ikili karşılaştırma testi ile incelenmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde, ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3'te, çalışma grubundaki çocukların ÖDBÖ Anne Formu ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları verilmiştir.

**Tablo 3**

*Çocukların ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları*

| **Değişkenler** | **N** | **Madde Sayısı** | **5'li Likert Puan Aralığı** | **Min.** | **Mak.** | **Ortanca** | **X̄±SS** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat (6 madde) | 211 | 6 | 6-30 | 7 | 30 | 24,0 | 23,80±4,6 |
| Çalışma Belleği (5 madde) | 211 | 5 | 5-25 | 13 | 25 | 23,0 | 22,01±2,7 |
| Engelleyici-Kontrol Duygu (5 madde) | 211 | 5 | 5-25 | 9 | 25 | 22,0 | 20,97±3,5 |
| Engelleyici-Kontrol Davranış (4 madde) | 211 | 4 | 4-20 | 10 | 18 | 15,0 | 14,64±1,7 |
| **ÖDBÖ Anne Formu Toplam (20 madde)** | 211 | 20 | 20-100 | 45 | 97 | 82,0 | 81,41±10,3 |

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların 4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu (ÖDBÖ)'nun genelinden ortalama 81,41±10,3 puan, minimum 45 ve maksimum 97 puan alındığı belirlenmiştir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Dikkat alt boyutundan ortalama 23,80±4,6 puan, minimum 7 ve maksimum 30 puan olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Çalışma Belleği alt boyutundan ortalama 22,01±2,7 puan, minimum 13 ve maksimum 25 puan olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutundan ortalama 20,97±3,5 puan, minimum 9 ve maksimum 25 puan olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutundan ortalama 14,64±1,7 puan, minimum 10 ve maksimum 18 puan olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öz düzenleme becerilerinin ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te çocukların cinsiyetlerine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Çocukların Cinsiyetlerine Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyut Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| | | | | | M. W. U Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Değişkenler** | **Grup** | **N** | **Ortalama Sıra** | **Toplam Sıra** | **Z** | **P** | **D** |
| Dikkat | Kız | 86 | 110,10 | 9469,00 | -0,813 | 0,416 | - |
| | Erkek | 125 | 103,18 | 12897,00 | | | |
| Çalışma Belleği | Kız | 86 | 114,24 | 9824,50 | -1,645 | 0,100 | - |
| | Erkek | 125 | 100,33 | 12541,50 | | | |
| Engelleyici-Kontrol Duygu | Kız | 86 | 116,76 | 10041,50 | -2,138 | **0,033*** | .019 |
| | Erkek | 125 | 98,60 | 12324,50 | | | |
| Engelleyici-Kontrol Davranış | Kız | 86 | 113,70 | 9778,50 | -1,556 | 0,120 | - |
| | Erkek | 125 | 100,70 | 12587,50 | | | |
| **ÖDBÖ Anne Formu Toplam** | Kız | 86 | 115,85 | 9963,50 | -1,947 | 0,052 | - |
| | Erkek | 125 | 99,22 | 12402,50 | | | |

** p<0,05, M. W. U: Mann Whitney U Testi*

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formunun Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutunda elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Kız çocuklarının Engelleyici-Kontrol Duygu puan ortalaması ($\bar{x}=116,76$), erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=98,60$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre kız çocuklarının engelleyici-kontrol duygu düzeyi erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocuklarda engelleyici-kontrol duygu açısından cinsiyet değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir (d=.019). Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Dikkat alt boyutu, Çalışma Belleği alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutunda elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 5'te çocukların okul öncesine devam etme süresine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Çocukların Okul Öncesine Devam Süresine Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Değişkenler | Grup | N | Ortalama Sıra | Toplam Sıra | M. W. U Testi Z | P | d |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | 0-1 yıl arası | 129 | 93,81 | 12101,50 | -3,652 | **0,000*** | .068 |
| | 2 yıl ve üzeri | 82 | 125,18 | 10264,50 | | | |
| Çalışma Belleği | 0-1 yıl arası | 129 | 97,14 | 12531,50 | -2,675 | **0,007*** | .042 |
| | 2 yıl ve üzeri | 82 | 119,93 | 9834,50 | | | |
| Engelleyici-Kontrol Duygu | 0-1 yıl arası | 129 | 96,90 | 12500,00 | -2,734 | **0,006*** | .040 |
| | 2 yıl ve üzeri | 82 | 120,32 | 9866,00 | | | |
| Engelleyici-Kontrol Davranış | 0-1 yıl arası | 129 | 99,91 | 12888,50 | -1,859 | 0,063 | - |
| | 2 yıl ve üzeri | 82 | 115,58 | 9477,50 | | | |
| **ÖDBÖ Anne Formu Toplam** | 0-1 yıl arası | 129 | 93,73 | 12091,00 | -3,666 | **0,000*** | .070 |
| | 2 yıl ve üzeri | 82 | 125,30 | 10275,00 | | | |

** p<0,05, M. W. U: Mann Whitney U Testi*

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Dikkat alt boyutu, Çalışma Belleği alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutunda elde ettiği puanların çocukların okul öncesine devam süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). 2 yıl ve üzeri okula devam eden çocukların ÖDBÖ Anne Formu toplam puan ortalaması ($\bar{x}$=125,30), ÖDBÖ Anne Formu Dikkat alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$=125,18), Çalışma Belleği alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$=119,93) ve Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$=120,32) 0-1 yıl arası okula devam eden çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}$=93,73; $\bar{x}$=93,81; $\bar{x}$=97,14; $\bar{x}$=96,90) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre 2 yıl ve üzeri okula devam eden çocukların öz düzenleme, dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol duygu becerilerinin 0-1 yıl arası okula devam eden çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların öz düzenleme becerisi (d=.068) ile engelleyici-kontrol duygu becerisi (d=.070) açısından okul öncesine devam süresi değişkeninin orta etki büyüklüğüne, çocukların dikkat becerisi (d=.042) ile çalışma belleği becerisi (d=.040) açısından okul öncesine devam süresi değişkeninin küçük/zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutundan elde ettiği puanların çocukların okul öncesine

devam süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır (p>0,05).

Tablo 6'da çalışma grubundaki çocukların dijital oyun oynama durumu değişkenine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Çocukların Dijital Oyun Oynama Durumuna Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| | | | | | M. W. U Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Değişkenler** | **Grup** | **N** | **Ortalama Sıra** | **Toplam Sıra** | **Z** | **P** | **d** |
| Dikkat | Evet | 198 | 108,88 | 21557,50 | -2,681 | **0,007*** | .030 |
| | Hayır | 13 | 62,19 | 808,50 | | | |
| Çalışma Belleği | Evet | 198 | 108,80 | 21541,50 | -2,627 | **0,009*** | .049 |
| | Hayır | 13 | 63,42 | 824,50 | | | |
| Engelleyici-Kontrol Duygu | Evet | 198 | 108,33 | 21449,50 | -2,179 | **0,029*** | .063 |
| | Hayır | 13 | 70,50 | 916,50 | | | |
| Engelleyici-Kontrol Davranış | Evet | 198 | 108,63 | 21509,50 | -2,502 | **0,012*** | .066 |
| | Hayır | 13 | 65,88 | 856,50 | | | |
| **ÖDBÖ Anne Formu Toplam** | Evet | 198 | 109,07 | 21595,50 | -2,852 | **0,004*** | .069 |
| | Hayır | 13 | 59,27 | 770,50 | | | |

** p<0,05, M. W. U: Mann Whitney U Testi*

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Dikkat alt boyutu, Çalışma Belleği alt boyutu, Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutundan elde ettiği puanların dijital oyun oynama durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). Dijital oyun oynayan çocukların ÖDBÖ Anne Formu toplam puan ortalaması ($\bar{x}$=109,07), Dikkat alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$=108,88), Çalışma Belleği alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$=108,80), Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$=108,33), Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$=108,63) dijital oyun oynamayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}$=59,27; $\bar{x}$=62,19; $\bar{x}$=63,42; $\bar{x}$=70,50; $\bar{x}$=65,88) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre dijital oyun oynayan çocukların dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi, engelleyici-kontrol duygu, engelleyici-kontrol davranış becerilerinin dijital oyun oynamayan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü

(Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların öz düzenleme becerisi (d=.069), engelleyici-kontrol duygu becerisi (d=.063) ile engelleyici-kontrol davranış becerisi (d=.066) açısından dijital oyun oynama değişkeninin orta etki büyüklüğüne, çocukların dikkat becerisi (d=.030) ile çalışma belleği becerisi (d=.049) açısından dijital oyun oynama değişkeninin küçük/zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7'de çalışma grubundaki çocukların dijital oyun oynama sıklığı değişkenine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Çocukların Dijital Oyun Oynama Sıklığına Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Kruskal Wallis H Testi Sonucu (n=198)*

| Değişkenler | Grup | N | Ortalama Sıra | K.W.H | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | H | p | Fark | d |
| Dikkat | Çok sık(1) | 14 | 62,18 | 10,638 | **0,005*** | 1-2 a<br>1-3 a<br>2-3 a | .078 |
| | Bazen(2) | 143 | 97,73 | | | | |
| | Çok az(3) | 41 | 118,43 | | | | |
| Çalışma Belleği | Çok sık(1) | 14 | 55,00 | 9,787 | **0,007*** | 1-2 a<br>1-3 a<br>2-3 a | .094 |
| | Bazen(2) | 143 | 104,40 | | | | |
| | Çok az(3) | 41 | 97,60 | | | | |
| Engelleyici-Kontrol Duygu | Çok sık | 14 | 84,00 | 1,757 | 0,415 | - | - |
| | Bazen | 143 | 98,88 | | | | |
| | Çok az | 41 | 106,94 | | | | |
| Engelleyici-Kontrol Davranış | Çok sık | 14 | 106,96 | 0,293 | 0,864 | - | - |
| | Bazen | 143 | 98,59 | | | | |
| | Çok az | 41 | 100,12 | | | | |
| **ÖDBÖ Anne Formu Toplam** | Çok sık(1) | 14 | 65,29 | 6,851 | **0,033*** | 1-2 a<br>1-3 a<br>2-3 a | .093 |
| | Bazen(2) | 143 | 99,37 | | | | |
| | Çok az(3) | 41 | 111,65 | | | | |

** p<0,05, K.W.H.: Kuruskall Wallis H Testi, aBonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Testi.*

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Dikkat ve Çalışma Belleği alt boyutlarından elde ettiği puanların çocukların dijital oyun oynama sıklığı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). Çok az dijital oyun oynayan ($\bar{x}$=111,65) ve bazen oyun oynayan ($\bar{x}$=99,37) çocukların ÖDBÖ Anne Formu toplam puan ortalaması, çok sık dijital oyun oynayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}$=65,29) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre çok az ve bazen dijital oyun oynayan çocukların öz düzenleme becerilerinin, çok sık dijital

oyun onayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Dijital oyunu çok az ($\bar{x}$=118,43; $\bar{x}$=97,60) ve bazen oynayan ($\bar{x}$=97,73; $\bar{x}$=104,40) çocukların Dikkat alt boyutu ve Çalışma Belleği dijital oyunu çok sık oynayan ($\bar{x}$=62,18; $\bar{x}$=55,00) çocukların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre dijital oyunu çok az ve bazen oynayan çocukların dikkat ve çalışma belleği becerilerinin dijital oyunu çok sık oynayan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların öz düzenleme becerisi (d=.093), dikkat becerisi (d=.078) ile çalışma belleği becerisi (d=.094) açısından dijital oyun oynama sıklığı değişkeninin orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Engelleyici-Kontrol Duygu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutlarından elde ettiği puanların çocukların dijital oyun oynama sıklığı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır (p>0,05).

Tablo 8'de çalışma grubundaki çocukların annesinin öğrenim düzeyi değişkenine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Anne Öğrenim Düzeyine Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Kruskal Wallis H Testi Sonucu*

| Değişkenler | Grup | N | Ortalama Sıra | K.W.H | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | H | p | Fark | D |
| Dikkat | İlkokul(1) | 27 | 75,54 | 9,758 | **0,021*** | 1-4 [a] | .056 |
| | Ortaokul(2) | 28 | 104,82 | | | | |
| | Lise(3) | 55 | 102,87 | | | | |
| | Üniversite(4) | 101 | 116,17 | | | | |
| Çalışma Belleği | İlkokul | 27 | 106,70 | 1,920 | 0,589 | - | - |
| | Ortaokul | 28 | 119,61 | | | | |
| | Lise | 55 | 100,44 | | | | |
| | Üniversite | 101 | 105,07 | | | | |
| Engelleyici-Kontrol Duygu | İlkokul | 27 | 119,13 | 2,782 | 0,426 | - | - |
| | Ortaokul | 28 | 102,54 | | | | |
| | Lise | 55 | 96,82 | | | | |
| | Üniversite | 101 | 108,45 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Engelleyici-Kontrol Davranış | İlkokul | 27 | 122,35 | 3,319 | 0,345 | - | - |
| | Ortaokul | 28 | 113,95 | | | | |
| | Lise | 55 | 101,76 | | | | |
| | Üniversite | 101 | 101,73 | | | | |
| **ÖDBÖ Anne Formu Toplam** | İlkokul | 27 | 98,02 | 1,745 | 0,627 | - | - |
| | Ortaokul | 28 | 111,20 | | | | |
| | Lise | 55 | 99,60 | | | | |
| | Üniversite | 101 | 110,18 | | | | |

** p<0,05, K.W.H.: Kuruskall Wallis H Testi, [a]Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Testi*

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Dikkat alt boyutunda elde ettiği puanların çocukların annesinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). Annesi üniversite mezunu olan çocuklarının ÖDBÖ Anne Formu Dikkat alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$=116,17), annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}$=75,54) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre annesi üniversite mezunu olan çocuklarının dikkat becerisinin annesi ilkokul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların dikkat becerisi açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninin orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir (d=.056). Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Çalışma Belleği alt boyutu, Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutunda elde ettiği puanların çocukların annesinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır (p>0,05).

Tablo 9'da çalışma grubundaki çocukların babasının öğrenim düzeyi değişkenine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Baba Öğrenim Düzeyine Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Kruskal Wallis H Testi Sonucu*

| **Değişkenler** | **Grup** | **N** | **Ortalama Sıra** | **K.W.H** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | **H** | **p** | **Fark** | **d** |
| Dikkat | İlkokul | 9 | 65,89 | 4,810 | 0,186 | - | |
| | Ortaokul | 10 | 123,40 | | | | |
| | Lise | 66 | 107,97 | | | | |
| | Üniversite | 126 | 106,45 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çalışma Belleği | İlkokul(1) | 9 | 40,28 | 13,769 | **0,003*** | 1-2[a] 1-3[a] 1-4[a] | .095 |
| | Ortaokul(2) | 10 | 135,35 | | | | |
| | Lise(3) | 66 | 112,19 | | | | |
| | Üniversite(4) | 126 | 105,12 | | | | |
| Engelleyici-Kontrol Duygu | İlkokul | 9 | 60,22 | 5,838 | 0,120 | - | |
| | Ortaokul | 10 | 107,90 | | | | |
| | Lise | 66 | 112,24 | | | | |
| | Üniversite | 126 | 105,85 | | | | |
| Engelleyici-Kontrol Davranış | İlkokul(1) | 9 | 41,39 | 14,886 | **0,002*** | 1-2[a] 1-3[a] 1-4[a] | .141 |
| | Ortaokul(2) | 10 | 135,65 | | | | |
| | Lise(3) | 66 | 115,34 | | | | |
| | Üniversite(4) | 126 | 103,37 | | | | |
| **ÖDBÖ Anne Formu Toplam** | İlkokul(1) | 9 | 49,78 | 9,793 | **0,020*** | 1-2[a] 1-3[a] 1-4[a] | .086 |
| | Ortaokul(2) | 10 | 132,80 | | | | |
| | Lise(3) | 66 | 109,48 | | | | |
| | Üniversite(4) | 126 | 106,07 | | | | |

** p<0,05, K.W.H. : Kuruskall Wallis H Testi, [a]Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Testi*

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Çalışma Belleği alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutunda elde ettiği puanların çocukların babasının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). Babası üniversite mezunu ($\bar{x}$=106,07), lise ($\bar{x}$=109,48) ve ortaokul ($\bar{x}$=132,80) olan çocuklarının ÖDBÖ Anne Formu toplam puan ortalaması, annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}$=49,78) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre babası üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, babası ilkokul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Babası üniversite mezunu ($\bar{x}$=105,12; $\bar{x}$=103,37) lise ($\bar{x}$=112,19; $\bar{x}$=115,34) ve ortaokul ($\bar{x}$=135,35; $\bar{x}$=135,65) olan çocuklarının ÖDBÖ Anne Formu Çalışma Belleği alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutu puan ortalaması, babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}$=40,28; $\bar{x}$=41,39) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre babası üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan çocuklarının çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol davranış becerilerinin, babası ilkokul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların öz düzenleme becerisi (d=.086) ile çalışma belleği becerisi (d=.095) açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninin orta etki büyüklüğüne, çocukların engelleyici-kontrol davranış becerisi (d=.141) açısından

baba öğrenim düzeyi değişkeninin yüksek/büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çocukların ÖDBÖ Anne Dikkat alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutundan elde ettiği puanların çocukların babasının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Annelerin bildirimlerine göre 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, çocukların öz düzenleme becerilerinin ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin çocukların engelleyici-kontrol duyguları üzerinde etkili olduğu kız çocuklarının engelleyici-kontrol duygularının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocuklarda engelleyici-kontrol duygu açısından cinsiyet değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Yürümeye başlayan çocuklarda, yönergelere uyma ve ebeveyn gözetimi ve desteği ile bağımsız öz kontrol uygulama becerisine sahip olduklarında içsel temelli düzenleme başlar (Maccoby, 1984). Çocukların düzenleyici yetenekleri geliştikçe, içsel ipuçlarından, durumsal taleplerden, çevresel uyaranlardan ve diğerlerinden gelen geri bildirimlerden gelen yönlendirmelere yanıt olarak duygu ve davranışlarını düzenlemekten giderek daha fazla sorumlu hale gelirler (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Engelleyici kontrol, baskın olmayan bir tepkiyi gerçekleştirmek için baskın bir tepkiyi engelleme, hataları tespit etme ve planlamaya girişme yeteneğidir (Neppl vd., 2020). Öz düzenlemeye ilişkin literatür, kızların gelişim boyunca öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha iyi olduğunu göstermiştir (Çiçek, 2018; Li-Grining, 2007; Tutkun, Şahin Işıktekiner, 2017; Weinberg, Tronick, Cohn, ve Olson, 1999). Moilanen vd. (2010) ve Li-Grining (2007) çalışmalarında kız çocuklarının engelleyici kontrol düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Veijalainen, Reunama ve Heikkila (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kız çocuklarının daha fazla mutluluk, şaka ve memnuniyet içeren duygusal ifadeler kullandıkları, kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgu, çocuklarda öz düzenlemeye ilişkin cinsiyet farklılıklarını inceleyen geçmiş araştırmalarla tutarlıdır. Erkekler ve kızlar sosyalleşme deneyimlerini farklı yorumlamayı öğrenirler, bu da duygusal ifade ve uyumda farklılıklara yol açar (McLean ve Anderson 2009). Kız çocuklarının davranışı başlatma veya bastırma yeteneğinde erkeklerden daha iyi olmasının ebeveyn-çocuk etkileşimlerinden, sosyalleşme deneyimlerinden, cinsiyete dayalı çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Erkek çocuklarına rahat hareket etme özgürlüğü tanınırken kız çocuklarından daha uyumlu, kontrollü olmaları beklentisinin bu duruma etki ettiği söylenebilir.

Çalışmada 2 yıl ve üzeri okula devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin (dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol duygu becerilerinin) 0-1 yıl arası okula devam eden çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesine devam süresinin çocukların öz düzenleme becerileri (dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol duygu becerileri) üzerinde etkili olduğu 2 yıl ve üzeri okula devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin 0-1 yıl arası okula devam eden çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocuklarda dikkat ve çalışma belleği açısından okul öncesine devam süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne, engelleyici-kontrol duygu becerisi açısından okul öncesine devam süresi değişkeninin ise orta etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgu Arslan (2021), Uykan (2019), Karakurt (2019)'un yaptıkları çalışmalar ile benzerlik taşımaktadır. Araştırmalara göre okul öncesi dönem gelişim açısından birçok önemli görevi içermektedir (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Saltalı, 2013). Birçok davranışın temelleri bu yıllarda atılır (Saltalı, 2013). Çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkinin kalitesi bu süre içinde çocukların okuldaki sosyal, duygusal ve davranışsal uyumu ile ilişkilidir (Driscoll vd., 2011). Çocukların öğretmenleri ile geçirdikleri süre dikkate alındığında, öğretmenler ve çocuklar arasındaki pozitif, duyarlı ve karşılık veren ilişkilerin küçük çocukların gelişimi açısından önemli katkılar sağladığı zaten bilinmektedir (Sakellariou ve Rentzou, 2012). Rimm-Kaufman vd., (2009) okul öncesi eğitimde öğretmenlerin duygusal ve öğretimsel desteği ile birlikte ortaya koyduğu etkili sınıf yönetiminin daha iyi öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırmada, gelir düzeyi düşük olan aileye sahip okul öncesi çocuklar, net bir yapıya, rutine ve etkili sınıf yönetimine sahip sınıflarda bulunduklarında öz düzenleme becerilerini geliştirmişlerdir (Raver vd., 2011). Düşük öz düzenlemeye sahip öğrenciler, özellikle iyi organize edilmiş öğretim ve çevreden yararlanırlar. Bu nedenle ilgili literatürde yapılan araştırmalar ve çalışmadan elde edilen bulgu dikkate alındığında okul öncesi eğitime devam etme süresinin öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte okul öncesi eğitimde kazanılan öz düzenleme becerileri, okula uyum, akademik başarı, pozitif empatik yetenekler ve sosyal uyum gibi süreçleri olumlu yönde etkilemektedir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Buna göre okul öncesi eğitim aracılığıyla çocukların çevresine karşı verdiği tepkilerde ve kendi davranışlarında kısıtlamalara gitmesi, akranları ve öğretmenleri ile kurduğu ilişki ve etkileşimler, sosyal etkileşim halinde olmaları, planlı ve etkili öğretim yöntemleri vb. durumların çocukların öz düzenleme becerilerine etki ettiği ve dolayısıyla okul öncesine devam süresinin önemli olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki dijital oyun oynayan çocukların öz düzenleme becerilerinin (dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi, engelleyici-kontrol duygu, engelleyici-kontrol davranış) dijital oyun onayamayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocuklarda, engelleyici-kontrol duygu ile engelleyici-kontrol davranış becerisi açısından dijital oyun oynama durumu değişkeninin orta etki büyüklüğüne, dikkat ve çalışma belleği becerisi açısından ise dijital oyun oynama durumu değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Dijital oyunu çok az ve bazen oynayan çocukların ÖDBÖ Anne Formu toplam puan, Dikkat ve Çalışma Belleği alt boyutları puan ortalamaları dijital oyunu çok sık oynayan çocukların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Yapılan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocuklarda, öz düzenleme becerisi, dikkat ve çalışma belleği becerisi açısından dijital oyun oynama sıklığı değişkeninin orta etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların dijital oyunlarda kendi eylemleri üzerinde büyük ölçüde özerkliğe sahip oldukları göz önüne alındığında, öz düzenleme becerilerinin bu durumdan etkilenebileceği söylenebilir. Dijital oyunlarda oyunun kendisi tarafından belirlenen hedeflerle uyumlu olan veya olmayan hedefler belirlenebilir bununla birlikte oyun içinde zaman içinde bu hedefleri devreye sokma, devre dışı bırakma veya değiştirme özgürlüğü mevcuttur (Nietfeld, 2017). Kar vd., (2014) oyunlarda öz düzenleme geliştirmenin en iyi göstergesinin, sayısız seçenek sunulduğunda çocukların davranışları kontrol etme ve düzenleme becerilerini incelemek olduğunu belirtmiştir. Van de Sande, Segers ve Verhoeven (2015) çalışmasında 5-7 yaş arası küçük çocuklar için anlatıya dayalı bir problem çözme oyununda engelleyici kontrol gerektiren dikkat ve eylem kontrolü gibi yönetici kontrol becerilerinin, strateji kullanımını, görevde kalmayı ve oyunda hedefe yönelik öğrenmeyi sürdürmeyi etkilediğini bulmuştur. İsteyerek oynanan oyunlar dürtü kontrolüne olanak sağlamanın yanı sıra üst düzey zihinsel becerilere geçişte de kolaylık sağlamaktadır (Keleş, Yurt ve Kandır, 2018). Prot vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada oynanan oyunların içeriğine de bağlı olarak belirli sürelerde oynanan dijital oyunların duygusal olarak çocukları rahatlattığı görülmüştür. Bu nedenle belirli zaman dilimlerinde oynanan eğitici, öğretici özellikteki dijital oyunların çalışmadan elde edilen bulguda olduğu gibi öz düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan annesi üniversite mezunu olan çocukların dikkat becerisinin annesi ilkokul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu; babası üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol davranış becerilerinin babası ilkokul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocukların dikkat becerisi açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninin orta etki büyüklüğüne; çocukla-

rın öz düzenleme becerisi ile çalışma belleği becerisi açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninin orta etki büyüklüğüne, çocukların engelleyici-kontrol davranış becerisi açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninin yüksek/büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyinin düşük olması, stresli yaşam olaylarına eşlik edebilir ve bu da duygusal destek sağlama becerisine etki edebilir (Tamis-LeMonda, Briggs, McClowry ve Snow, 2009). Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynler çocuk bakımı desteğine erişebilirler bu da onların çocuklarıyla daha destekleyici şekillerde etkileşim kurmalarına ve sonuç olarak çocukların daha iyi öz düzenleme becerileri geliştirmelerine etki edebilir. Graziano, Calkins, ve Keane (2011) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar kendileriyle olumlu ve duyarlı bir şekilde etkileşime giren anneleri olan çocukların, 2 ila 4,5 yaşları arasında daha yüksek düzeyde sürekli dikkat gelişimi gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Anne eğitimi doğrudan çocukların öz düzenlemesi ile bağlantılı olabilir. Örneğin, eğitim düzeyi daha yüksek olan anneler, uygun davranış biçimlerini açıklamaya daha fazla zaman ayırabilir ve bu da çocuklarının nasıl davranacağına doğrudan katkı sağlayabilir (Zeytinoglu, Calkins, Swingler ve Leerkes, 2017). Luster ve McAdoo (1994) tarafından yapılan çalışmada örneklemi oluşturan çocuklarının öz düzenleme becerilerinin diğer çocuklardan düşük olmasının özellikle anne eğitim düzeyinin düşük olması ile ilişkili olduğu sonucunu elde edilmiştir. Lenes (2020)'in ABD'de yaşayan annelerin öğrenim düzeyinin çocuklarının öz düzenleme becerilerinde etkisinin olduğunu; Ural vd. (2020)'nın anne öğrenim düzeyi ile çocuklarının dikkat ve engelleyici kontrol becerileri arasında olumlu ilişki olduğu sonuçlarına ulaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda baba öğrenim düzeyi ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, baba öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının öz düzenleme becerilerinin de yükseldiği sonuçları elde edilmiştir (Ertürk, 2013; Mercan, 2019; Ural vd., 2020; Şepitçi, 2018). Öğrenim durumu arttıkça ebeveynlerin daha bilinçli bir şekilde çocuklarının gelişimi ile ilgili bilgileri öğrenme ve uygulama konusunda istekli olacakları bununla birlikte öğrenim durumu ile sosyoekonomik koşulların çoğunlukla paralel olmasının ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanların nitelikli olmasına etki edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çocukların öz düzenleme becerilerinin daha iyi olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, çocuğun öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahaleler için değerli bilgiler sağlayabileceği söylenebilir. Çalışma sonuçları ve alan yazın bilgilerine dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu çalışmada okul öncesi öğrenime devam süresinin öz düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Bu nedenle aileler, çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeleri konusunda teşvik edilebilir.

- Anne-babaların eğitim düzeylerinin arttırılması, çocukların öz düzenleme becerileri açısından önemlidir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuk gelişimi ile ilgili bilgi ve uygulamalarına katkı sağlayacak projelerin yapılması ilgili kurumlar tarafından teşvik edilebilir.
- Aşırı dijital medya kullanımının çocukların gelişimi ve öz düzenleme becerileri üzerinde de zararlı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenlerin çocukları eğitici uygulamalar ile oynamaları konusunda yönlendirilmeleri ve motive etmeleri önerilebilir.

## Kaynakça

Adams, A. M., Bourke, L., and Willis, C. (1999). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*, *34* (5-6), 364-373.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, F. Ç. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Educational Journal*, *5* (2), 180-199. https:// doi: 10.38089/iperj.2021.61

Aydın, F., ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED), 1* (2).

Burman, J. T., Green, C.D., and Shanker, S. (2015). On the Meanings of Self-Regulation: Digital Humanities in Service of Conceptual Clarity. *Child Development*, *86* (59), 1507–1521. https:// doi: 10.1111/cdev.12395

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57* (2), 111–127. https:// doi: 10.1037//0003-066X.57.2.111

Çiçek, T. (2018). Güzel sanatalar fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, *3* (1), 26-54.

Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., and Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher–child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development*, *22* (4), 593-619. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.502015

Dowsett, S. M., and Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "executive skills" training. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, *36* (2), 161-174.

Eker, C., ve Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (1) 80-93.

Ersoy, Ö. ve Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi, 1* (1), 58-62.

Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Espy, K. A., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., Clark, C. A. C., and Moehr, M. J. (2011). Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52* (1), 33–46. https:// doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02265.x

Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OODO): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *39*, 317-328. https:// doi: 10.15390/EB.2014.3647

Fregola, C. (2015). Mathematics and Educational Psychology: Construction of Learning Environments. In T. Lowrie, T., & R. Jorgensen (Eds.), *Digital games and mathematics learning: Potential, promises and pitfalls* (pp. 175-200). Netherlands: Springer.

Gagne, J. R., Liew, J., and Nwadinobi, O. K. (2021). How does the broader construct of self-regulation relate to emotion regulation in young children?. *Developmental Review*, 60, 100965. https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100965

Graziano, P. A., Calkins, S. D., and Keane, S. P. (2011). Sustained attention development during the toddlerhood to preschool period: Associations with toddlers' emotion regulation strategies and maternal behaviour. *Infant and child development*, *20* (6), 389-408. https:// doi: 10.1002/icd.731

Grolnick, W. S., Farkas, M., and University, C. (2005). Parenting and the Development of Children's Self-Regulation. M. H. Bornstein (Ed.), In *Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting* (pp. 89-103). Psychology Press.

Howard, S.J., Vasseleu, E., Batterham, M., and Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday Practices and Activities to Improve Pre-School SelfRegulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program. *Front. Psychol*., *11,* 137. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00137

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., and Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, *14* (1), 101-120. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7

Karaca, N. H., Gündüz, A. and Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, *4* (2), 65-76.

Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Keleş, S., Yurt, Ö. ve Kandır, A. (2018). Kültürel-tarihsel kuram'a göre "-mış gibi oyunlar": Okul öncesi öğretmenlerinin eğilimlerinin incelenmesi. *Özgün Araştırma, 8* (4), 265-285. https://doi.10.19126/suje.476616.

Kochanska, G., Coy, K. C., and Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72* (4), 1091–1111.

Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24* (5), 595–618. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.002

Lenes, R. G. (2020). Children's self-regulation in Norway and the United States: the role of mother's education and child gender across. *Frontiers in Psychology*, 11, 2563. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.5662g0

Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, *43* (1), 208–221. https://doi. 10.1037/0012-1649.43.1.208

Luster, T., and McAdoo, H. P. (1994). Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. *Child Development*, *65* (4), 1080-1094.

Maccoby, E. (1984). Middle childhood in the context of the family. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood. The years from six to twelve* (pp. 84–201). National Academy Press.

Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., et al. (2011). A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 108, 2693–2698. https://doi.org/10.1073/pnas.101007610

Moilanen, K. L., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., and Wilson, M. (2010). Predictors of longitudinal growth in inhibitory control in early childhood. *Social development*, *19* (2), 326-347. https://doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00536.x

Mcclelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., and Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, *43*, 947–959. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947

Neppl, T. K., Jeon, S., Diggs, O., and Donnellan, M. B. (2020). Positive parenting, effortful control, and developmental outcomes across early childhood. *Developmental Psychology, 56* (3), 444.

Nietfeld, J. L. (2017). The role of self-regulated learning in digital games. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 271-284). Routledge.

Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among selfregulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58* (4), 361–383. https://doi:10.1111/jcpp.12675

Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OLSON, S. L. (1989). Assessment of impulsivity in preschoolers: Cross-measure convergences, longitudinal stability, and relevance to social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, *18* (2), 176–183.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., and Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, *82* (1), 362–378. https://doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x

Rennie, D. A., Bull, R., and Diamond, A. (2004). Executive functioning in preschoolers: Reducing the inhibitory demands of the dimensional change card sort task. *Developmental neuropsychology*, *26* (1), 423-443. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_4

Rothbart, M. K., and Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New directions for child and adolescent development*, *2005* (109), 101-108.

Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., and Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe, 34* (1), 101-110.

Sakellariou, M., and K. Rentzou. 2012. Greek Preservice Kindergarten Teachers' Beliefs and Intensions About the Importance Ofteacher–Child Interactions. *Early Child Development and Care, 182* (1), 123–135. https://doi.org/10.1080/03004430.2010.545887

Saltalı, N.D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 107-119

Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., and Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in psychology, 11*, 946.

Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., and Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood research quarterly*, *46*, 240-251. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005

Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tamis-lemonda, C. S., Briggs, R. D., McClowry, S. G., and Snow, D. L. (2009). Maternal control and sensitivity, child gender, and maternal education in relation to children's behavioral outcomes in African American families. *Journal of applied developmental psychology*, *30* (3), 321-331. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.018

Tulpar, L. B., Aktan, D. Z. ve Yardımcı, E. (2020). 4–6 Yaş Aralığındaki Çocukların Bağlanma Stillerinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1*(2), 57-73.

Tutkun, C., Şahin, F. T. ve Işıktekiner, S. (2017). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*, 28, 460-474.

Thorell, L. B., and Wahlstedt, C. (2006). Executive functioning deficits in relation to symptoms of ADHD and/or ODD in preschool children. *Infant and Child Development*, 15(5), 503–518.

Thompson, R. A., Lewis, M., and Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, *2*(3), 124– 131.

Ural, G., Gültekin-Akduman, G. ve Şepitçi-Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24 (83), 323-342.

Walker, S., Hatzigianni, M., and Danby, S. J. (2018). Electronic gaming: associations with self-regulation, emotional difficulties and academic performance. *Digital childhoods: Technologies and children's everyday lives*, *22*, 85-100, https://eprints.qut.edu.au/103521/

Wernholm, M., and Vigmo, S. (2015). Capturing children's knowledge-making dialogues in Minecraft. *International Journal of Research & Method in Education, 38* (3), 230-246.

Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., and Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, *35* (1), 175–188.

Van de Sande, E., Segers, E., and Verhoeven, L. (2015). The role of executive control in young children's serious gaming behavior. *Computers & Education*, 82, 432–441. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.004

Veijalainen, J., Reunamo, J., and Heikkila, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care, 191*(2), 173-186, https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045

Zeytinoglu, S., Calkins, S. D., Swingler, M. M., and Leerkes, E. M. (2017). Pathways from maternal effortful control to child self-regulation: The role of maternal emotional support. *Journal of Family Psychology*, *31* (2), 170. https://doi.10.1037/fam0000271

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Bahar/2024 ● Sayı: 242, (1139-1152)

# Büyük Verinin Yapısı ve Eğitimde Kullanılması

**DERLEME MAKALESİ**

**H. Deniz GÜLLEROĞLU[1], Fatma COŞKUN[2]**

1 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, denizgulleroglu@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-6995-8223.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, fatmacoskuncf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6388-3504.

Gönderilme Tarihi: 22.12.2022 Kabul Tarihi: 28.07.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1222977

**Atıf:** "Gülleroğlu, H. D., ve Coşkun, F. (2024). Büyük verinin yapısı ve eğitimde kullanılması. *Millî Eğitim, 53* (242), 1139-1152. DOI: 10.37669/milliegitim.1222977"

***Öz***

*Teknoloji tabanlı sistemlerin yaygınlaşmasıyla birlikte ilkokul çağından, emeklilik yaşına değin tüm bireylerin teknolojik cihazlar ve sanal ortam üzerindeki davranışları veri şeklinde kayıt altına alınmaktadır. Normal yaşam aktivitelerini yerine getiren herhangi bir bireyden ya da gruptan elde edilen bu dev veri yığını "büyük veri" olarak ifade edilmektedir. Günümüzde büyük verinin analizi ile geleceğe yönelik tahminler yapılabilmekte, mevcut duruma ya da geçmişe ait sorular cevaplandırılabilmektedir. Bankacılık, pazarlama, turizm, ulaşım gibi pek çok sektör, gelecek planlarını büyük veri analizine dayandırarak oluşturmaktadır. Benzer şekilde, bilgisayar teknolojilerinin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin artışıyla, eğitim alanında da büyük veri patlaması yaşanmıştır. Bu çalışmada, büyük verinin yapısı, önemi ve etkisine ilişkin bilgi verildikten sonra eğitim alanında kullanılması, avantajları, güçlükleri ve mevcut uygulamalar üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda, büyük verinin eğitim sistemine nasıl entegre edilebileceği ile ilgili bir takım öneriler sunulmuştur.*

***Anahtar Kelimeler:*** *büyük veri, eğitimsel veri madenciliği, bireyselleştirilmiş öğrenme, bilgisayar tabanlı eğitim*

# The Structure of Big Data and It's Use in Education

***Abstract***

*With the spread of technology-based systems, the behaviors of all individuals from primary school age to retirement age on technological devices and virtual environment are recorded in the form of data. This huge pile of data obtained from any individual or group performing normal life activities is expressed as "big data". Today, with the analysis of big data, predictions can be made for the future and questions about the current situation or the past can be answered. Many sectors such as banking, marketing, tourism and transportation base their future plans on big data analysis. Similarly, with the increase in the impact of computer technologies on the education system, there has been a big data explosion in the field of education. In this study, after giving information about the importance and impact of big data in our age, its use in the field of education, its advantages, difficulties and current applications are emphasized. At the same time, some suggestions have been presented on how big data can be integrated into the education system.*

***Keywords:*** *big data, educational data mining, individualized learning, computer-based education*

## Giriş

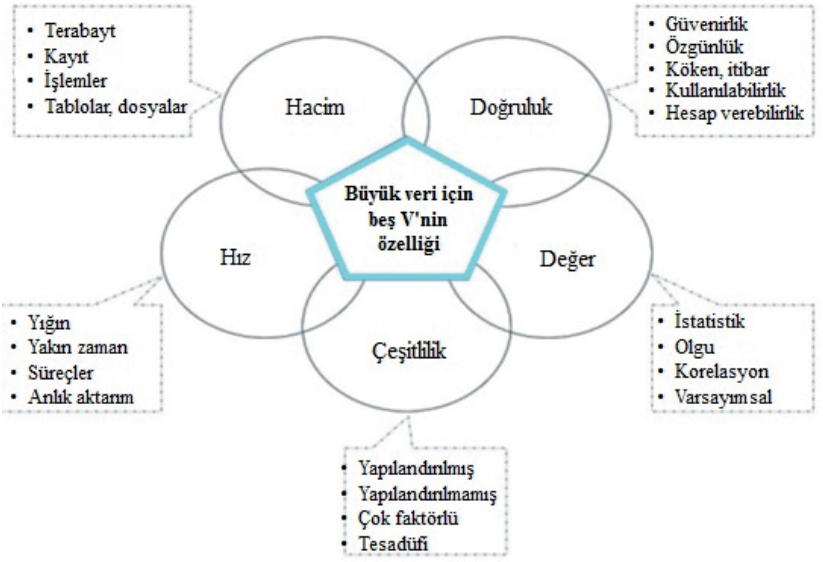
İçinde bulunduğumuz yüzyılın başından itibaren bilgisayar teknolojileri ve sanal dünyada yaşanan hızlı gelişmelerle beraber, herhangi bir bireyin gün içerisinde neredeyse yaptığı tüm aktiviteler dijital ortamda kayıt altına alınmaktadır. Bir bireyin sabah uyandığı saat, evden çıkarken giydiği kıyafet, kırmızı ışıkta beklerken yüz ifadesinin aldığı hal, sosyal medyada geçirdiği süre, hatta gün içerisinde kullandığı kelimeler, ses tonu gibi pek çok davranışı kişisel teknolojik cihazları veya çevresinde bulunan sensörler, kameralar, mikrofonlar tarafından kaydedilmektedir. Bu denli geniş bir zaman diliminden elde edilen, çok fazla bilgiyi ve çeşitliliği içeren muazzam boyuttaki veriler, büyük veri (big data) olarak ifade edilmektedir. Doğan ve Arslantekin'in (2016) belirttiği gibi büyük veri, bir anlamda yeni bir çağın başlangıcına işaret etmektedir. Bunun farkına varan pek çok mevcut kurum ve kuruluş, gelecek planlarını büyük veri üzerine inşa etmektedir. Bu çalışmada, günümüzde gücü yadsınamaz bir gerçek olan büyük veri konusu, genel bir bakış açısı ile ele alınarak, avantaj ve güçlükleri, kullanım alanları ve eğitim alanındaki uygulamalarından örnekler sunularak, büyük verinin eğitimde kullanımına ilişkin bir takım öneriler sunulmuştur.

**Büyük Veri Nedir?**

Büyük veri terimi ilk defa, 2005 yılında O'Reilly Medyadan Roger Magoulas tarafından kullanılmıştır. Roger Magoulas, "büyük veri" (big data) terimini karmaşık yapısı, ulaştığı büyük boyutlar ve yönetilmesinin güçlüğü nedeniyle geleneksel veriden farklı olan verileri tanımlamak için kullanmıştır (Hadi, Shnain, Hadishaheed, ve Ahmad, 2015). Sin ve Muthu (2015) ise büyük veriyi, geleneksel analiz teknikleriyle işlenemeyecek kadar büyük veya karmaşık veri kümeleri olarak tanımlamışlardır. Büyük veri teriminin kullanımı, tarihsel olarak çok yakın bir geçmişe sahip olsa da, veri kaynaklarının sürekli çeşitlenmesi ve gelişmesiyle beraber büyük veri tanımı ve modellenmesinde çok kısa süre içerisinde güncellenmeler yaşandığı görülmektedir. Zikopoulos, Eaton, deRoos, Deutch ve Lapis (2012), "Büyük Veriyi Anlamak (Understanding Big Data)" adlı kitapta büyük veri terimini, "geleneksel veriden hacim (volume), çeşitlilik (variety) ve hız (velocity) açısından farklı olan veri" biçiminde tanımlamışlar ve bu durumu 3V (ya da V3) şeklinde modellemişlerdir. Hadi ve diğerleri (2015), büyük veriyi tanımlarken önceki tanımlamayı kabul etmekle birlikte doğruluk (veracity) ve değer (value) özelliklerini de ekleyerek büyük veriyi 5V modeli ile açıklamışlardır. Bozkurt (2016), büyük veriyi tanımlarken doğrulama (verification) özelliğini de kullanarak 6V modeli ile açıklamıştır. Sonuç olarak büyük veri, sadece yeni bir terim değil, aynı zamanda, yeni ve geniş bir çalışma alanının da temel konusu olduğundan sürekli olarak gelişmekte ve güncellenmektedir. Bu çalışmada, Hadi ve diğerlerinin (2015) ortaya koyduğu 5V modeli üzerinden büyük veri ile ilgili detaylı tanımlamalar yapılmıştır. Hadi ve diğerlerinin (2015) oluşturduğu 5V modeli Şekil 1'de sunulmuştur.

**Şekil 1**

*5V'nin Büyük Veri Özellikleri ( Kaynak: Hadi ve diğ., 2015)*




Hadi ve diğerlerine (2015) göre, büyük veri; hacim, çeşitlilik, hız, değer ve doğruluk açısından geleneksel veriden ayrışmaktadır. Büyük verinin ayırt edici özelliklerinin tanımı şu şekildedir:

Hacim: büyük verinin hacim özelliği ile kastedilen, geleneksel veriden farklı olarak basit teknik ve sistemler ile depolanamayacak kadar geniş bir boyut oluşturmasıdır. 2000 yılına kadar bütün dünyada üretilen veri hacmi 800.000 perapayt (PB) olarak kaydedilmiştir. Bugün ise Twitter tek başına günlük 7 terabayt (TB), Facebook ise 10 TB veri üretmektedir. En basit şekliyle hacim, verilerin TB'den PB'ye ve en sonunda kaçınılmaz olarak zettebayt (ZB) ile ifade edilebilecek boyutlara ulaşmasıdır (Zikopoulos ve diğ., 2012).

Çeşitlilik: büyük verinin en önemli özelliklerinden biri, geleneksel veride görmeye alışkın olduğumuz ilişkili yapılandırılmış veriler yerine; web sayfaları, arama dizinleri, sosyal medya platformları, e-posta, belge, aktif ve pasif sensor girdileri gibi çok çeşitli kaynaklardan gelen veriyi içermesidir. Bu açıdan, özetlenecek olursa, büyük verinin yapılandırılmış geleneksel veriden farklı olarak ham, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış veriden oluşması çeşitlilik özelliği olarak ifade edilmiştir (Zikopoulos ve diğ., 2012).

Hız: geleneksel verideki hız anlayışı, tipik olarak, verilere ne kadar sürede ulaşıldığı, depolandığı ve geri bildirim sağlandığı ile ilgilidir. Ancak büyük verideki hız özelliği, sürekli bilgi akışından dolayı her saniyede, hatta her salisede değişen verinin akış hızından etkilenmeden analiz edilebilmesini belirtir. Büyük verinin hacim ve çeşitlilik özellikleri ile başa çıkılabilmesi için verinin durgunken değil, akış halindeyken analiz edilebilmesi gerekir. Bu da hız özelliğidir (Zikopoulos ve diğ., 2012).

Değer: büyük verinin problem durumu karşısındaki istatistiksel anlamını, kurulan hipotezler ve modeller açısından önemini belirtir (Hadi ve diğ, 2015).

Doğruluk: büyük verinin güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik, gerçeği yansıtma, hesap verilebilirlik gibi özelliklerini temsil eder (Hadi ve diğ., 2015).

Büyük verinin toplanması, depolanması ve analizi pek çok açıdan geleneksel veriden farklılık göstermektedir. Büyük verinin gelişimi, veri madenciliği biliminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Veri madenciliği, büyük verinin gizlediği önemli bilgilerin ortaya çıkarılması amacıyla, kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesi, matematiksel modellerin oluşturulması, destek sağlayacak yazılım ve teknolojilerin geliştirilmesini konu alan bilim dalıdır (Baykal, 2006). Büyük verinin ortaya çıkması ve öneminin artmasıyla birlikte, veri tabanlarında depolanan ham veriyi düzenlemek, analiz etmek ve yorumlamak amacıyla matematik, istatistik, bilgisayar bilimleri gibi pek çok bilim alanından destek alınarak veri madenciliği biliminin ortaya çıkması bu sürecin doğal bir sonucudur. Büyük verinin gelişim hızının, giderek artan bir ivme kazanmasıyla, zaman içerisinde veri madenciliği bilimi de farklı bilim alanları açısından özelleşmiştir. Eğitim alanında ise eğitimin planlanması, stratejilerin belirlenmesi, uygulamaya dönüştürülmesi gibi birçok aşamada büyük verinin kullanılması, depolanması ve analizi gibi işlemler için eğitsel veri madenciliği bilimi ortaya çıkmıştır (Hotaman, 2020).

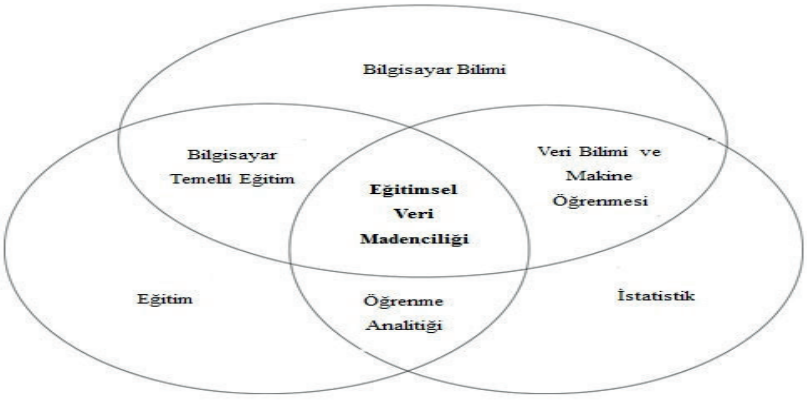
**Eğitimsel Veri Madenciliği**

Eğitim araştırmacıları için büyük veri, bazı açılardan geleneksel veriden oldukça farklıdır ve bu durum bir dizi metodolojik sorunu beraberinde getirmektedir (Cope ve Kalantzis, 2016). Bu nedenle, eğitim bilimleri alanında veri bilimi yöntemlerinin uygulanması ve teori geliştirmek gerekmektedir. Bu durum, iki nedenle çok önemlidir. İlki, sanal ortam üzerinden performans değerlendirmenin psikometrik olarak bir takım zorluklar barındırması, ikincisi ise, eğitim araştırması hazırlama ve uygulamada yeni ölçme araçlarının, karmaşık sistemlerdeki yapılarının ortaya çıkartılması gerekliliğidir (Gibson, Webb ve Ifenthaler, 2015). Bu tür soru ve sorunlara yanıt üretebilmek amacıyla, eğitimsel veri madenciliği alanı ortaya çıkmıştır. Eğitimsel veri madenciliğinin ortaya çıkışı çok yeni olmasına rağmen hızla gelişen bir alandır. Eğitimsel veri

madenciliği, eğitim soru ve sorunlarına cevap verebilmek amacıyla veri madenciliği yöntem ve tekniklerinin eğitimden elde edilen ham verilere uygulanması yolu ile verilerdeki gizli bilgilerin ve örüntü şemalarının ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir (Bousbia ve Belamiri, 2014). Eğitimsel veri madenciliği alanı, eğitim alanında elde edilen büyük verinin analizi ve yorumlanması için yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini konu alan disiplinler arası bir alandır. Romero ve Ventura (2013), eğitsel veri madenciliği alanını ve ilişkili olduğu bilim dallarını Şekil 2'deki gibi modellemiştir.

***Şekil 2***

*Eğitimsel Veri Madenciliği ile İlişkili Alanlar (Kaynak: Romero ve Ventura, 2013)*




Şekil 2' de görüldüğü üzere, eğitimsel veri madenciliği, bilgisayar bilimi, eğitim ve istatistik ana alanları olmak üzere bu üç alanın birleşiminden oluşan bilgisayar temelli eğitim, öğrenme analitiği ve veri bilimi/ makine öğrenmesi alanları ile doğrudan ilişkili yeni bir alandır (Romero ve Ventura, 2013). Cope ve Kalantzis (2016), eğitimde kullanılan büyük veri kaynaklarını; makine değerlendirmeleri, yapılandırılmış gömülü veri ve yapılandırılmamış tesadüfi veri şeklinde üç tema altında açıklamıştır. Buna göre, eğitimde kullanılan büyük veri kaynakları şunlardır:

1-Makine değerlendirmeleri: bu tema ile kastedilen bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test (Computer Adaptive Testing) uygulamalarıdır. Örneğin; verilen yanıta göre değerlendirme yapılması, sınavlar (örn: okuduğunu anlama, kelime bilgisi, gramer bilgisi) bu kategori altında yer almaktadır.

2-Yapılandırılmış, gömülü veriler: doğal dil işleme, prosedür tanımlı süreçler, argüman tanımlı süreçler ve makine öğrenmesi süreçleridir. Örneğin; otomatik makale puanlama, dil özellikleri hakkında geri bildirim veren oyunlar, yapay zeka (öğretme)

sistemleri, rubrik tabanlı akran değerlendirme sistemleri, semantik etkileme ve açıklama, metin görselleştirme, kabul edilen metinsel değişiklik önerileri gibi işlemler bu kategori altında bulunur.

3- Yapılandırılmamış/ tesadüfi veriler: tesadüfi "veri çıkışı" ve yapılandırılmamış veri elde etmek için özel cihazlardan elde edilen verilerdir. Örneğin: tuş vuruşu desenleri, kayıtların düzenlenmesi, tıklama akışı, navigasyon kayıtları, sosyal etkileşim kalıpları, video yakalama, göz takip cihazları, hareket detektörleri vb. veri kaynaklarından elde edilen büyük veri bu sınıfta yer alır.

Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal medya hesapları üzerinden elde edilen veri de, eğitim sistemlerinin geliştirilmesi için büyük veri kaynaklarına dahil edilebilir (Özen, Kartal ve Emre, 2017). Özen, Kartal ve Emre (2017) eğitimde büyük verinin kullanımını üç adımda özetlemişlerdir. Bu adımlar;

1-Büyük verinin elde edilmesi ve depolanması için ilgili yazılım ve donanım sistemlerinin geliştirilmesi,

2-Elde edilen büyük verinin analiz edilmesi,

3-Analiz sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle bireyselleştirilmiş öğrenme sistemlerinin geliştirilmesidir.

IBM, "Başarı için Analitik (Analytics for achievement)" adı altında gerçekleştirdiği bir incelemede, büyük verinin eğitim uygulamalarındaki kullanımını sekiz madde altında özetlemiştir (Akt. Picciano, 2012). Bunlar sırasıyla şöyledir:

1-Bireysel öğrenci performansının incelenmesi,

2-Öğrenci performansının ana dal, eğitim yılı, eğitim düzeyi, etnik köken gibi değişkenlere göre ayrıştırılması,

3-Erken müdahale için uç değerlerin tespiti,

4-Tüm öğrencilerin maksimum başarı gösterebilmesi amacıyla sahip oldukları potansiyelin tahmin edilmesi,

5-Bir dersten veya programdan başarısız olma ihtimalinin önlenmesi,

6-Etkili öğretim tekniklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi,

7-Standart değerlendirme araçları ve tekniklerinin test edilmesi ve

8-Öğretim müfredatının test edilmesi ve değerlendirilmesidir (Akt. Picciano, 2012).

## Büyük Verinin Eğitimde Kullanımının Avantajları

Eğitimde büyük veri kullanımının yaygınlaşması, özellikle çevrim-içi eğitim uygulamalarının artışıyla gündeme gelmiştir. 2000'li yılların başından itibaren eğitimde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı, öğrenme süreçleri ile ilgili pek çok verinin kaydedilmesini sağlamış ve eğitim alanında büyük verinin oluşumunu hızlandırmıştır (Bozkurt, 2016). Eğitimde yaşanan güçlüklerin aşılabilmesi ve mevcut sorunların çözümü için büyük verinin toplanması, işlenmesi ve analiz edilmesi büyük bir fırsat olarak nitelendirilmektedir (Har Carmel, 2016).

Uluslararası eğitim karşılaştırmaları için günümüz ülkelerinin büyük bir önem atfettiği TIMSS, PISA, PIRLS gibi uygulamalar, ciddi bir büyük veri kaynağıdır. Nitekim son dönemde büyük ölçekli sınav verilerinin analizinde, veri madenciliği tekniklerinin kullanılması bu görüşü desteklemektedir. Aksu ve Güzeller (2016), PISA 2012 uygulamasına ait verileri analiz etmek amacıyla veri madenciliği yöntemlerinden olan J48 karar ağacı tekniğini kullanmışlardır. Çetintav, Altun-Tot ve Yılmaz (2022), TIMSS 2019 uygulaması verilerinden hareketle teknoloji kullanımının, uluslararası düzeydeki öğrenci başarısına etkisini yine eğitsel veri madenciliği yöntemlerinden biri olan karar ağacı tekniği ile incelemişlerdir. Martínez-Abad, Gamazo ve Rodríguez-Conde (2020), PISA 2015 verisinden hareketle İspanya'daki yüksek ve düşük etkiye sahip okulları veri madenciliği yöntemlerinden karar ağacı tekniğini kullanarak belirlemiştir. Ayrıca araştırmacılar özellikle büyük ölçekli uygulamalardan elde edilen verilerin analizinde karar ağaçları tekniğinin %90 gibi büyük bir olasılıkla daha doğru sonuçlar sağladığını vurgulamıştır (Martínez-Abad, Gamazo ve Rodríguez-Conde 2020). Büyük ölçekli sınavlardan elde edilen verilerin, araştırmacıların erişimine açık olarak sunulması, araştırmacılar tarafından veri madenciliği yöntem ve teknikleri kullanılarak eğitim değişkenlerinin farklı açılardan değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası uygulamaları eğitim sistemlerindeki sorun, eksiklik veya olumlu yönlerin ortaya çıkartılması açısından önemli bir büyük veri kaynağıdır.

2020 yılının mart ayında bütün dünyayı etkisi altına almaya başlayan koronavirüs salgını, insanlığın eğitim tarihi boyunca baş etmesi gereken en büyük problemlerden birini, beraberinde getirmiştir. Bu dönemde dünya nüfusunun önemli bir kısmını oluşturan 1.6 milyar öğrenci yüz yüze eğitimden mahrum kaldığından birçok ülke zorunlu olarak acil uzaktan eğitim sistemine geçiş yapmıştır (Özer ve Suna, 2020). Koronavirüs salgını, 1990'lardan itibaren eğitimde etkisini göstermeye başlayan dijitalleşmenin hızına ivme kazandırmıştır. Bu dönemde uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılan bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla eğitim alanında kayıt altına alınan verinin hacminde ve çeşitliliğinde muazzam bir artış yaşanmıştır. Bu durum eğitim

alanında ciddi oranda büyük verinin oluşmasını sağlamıştır (Tosunoğlu, Yılmaz, Özeren ve Sağlam, 2021). Bu süreç, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de büyük veri ve buna dayalı sistemlerin kullanımına dair gerçekleşen dönüşümün kaçınılmaz olduğunu göstermiştir (Akçapar, 2020).

Eğitimde büyük veri kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasından, devamsızlık ya da okuldan ayrılma gibi problemlerin çözümüne kadar birçok konuda fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Özen, Kartal ve Emre, 2017). Ayrıca, eğitim alanındaki büyük verinin analizi ile elde edilen bilgiler, program geliştiriciler ve eğitim sistemi tasarlayıcıları için altın madeni değerindedir. Eğitim alanındaki büyük veri, eğitimin niteliğinin artırılması ve öğrenci performansının yükseltilmesi için mükemmel bir fırsat sunmaktadır (Bousbia ve Belamiri, 2014). Eğitimde büyük verinin kullanımı, öğrencilerin mevcut durumunun yanı sıra, gelecekteki davranışlarının ve performanslarının tahmin edilmesini de mümkün kılmaktadır. Bu durum, gelecekte başarısız olması veya olumsuz davranışlar edinmesi muhtemel olan öğrenciler için önceden düzeltici önlemlerin alınmasına olanak sağlamaktadır. Öte yandan, eğitimde büyük veri kullanımının sağladığı en önemli katkılardan birisi de bireyselleştirilmiş eğitim sistemleridir. Bireyselleştirilmiş eğitim sistemleri, doğrudan öğrenci performansının yükselmesine katkı sunar (Özen, Kartal ve Emre, 2017).

Eğitimde büyük veri kullanımının doğrudan katkı sağladığı bir diğer alan, ölçme ve değerlendirme alanıdır. Yapılandırmacı eğitim felsefesinin eğitim alanında etkili olmasının ardından, eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme anlayışında da önemli değişimler yaşanmıştır. Sonuç odaklı geleneksel değerlendirme yaklaşımından, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımına geçiş, tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme araçlarının eğitimde kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bu durum, ölçme ve değerlendirme işlemlerini sürece yaymakla kalmamış, aynı zamanda öğrenciler ile ilgili büyük verinin oluşmasına da yol açmıştır (Hotaman, 2020). Söz gelimi, geleneksel eğitim anlayışında kullanılan kağıt-kalem testlerinin yanı sıra, günümüzde kullanılan elektronik portfolyo gibi uygulamalar öğrencilere ait akran değerlendirme, öz değerlendirme, ürünler gibi uzun bir periyoda dayalı pek çok bilgiyi içermektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Bu yönüyle, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları büyük veri kaynağı olarak görülebilir. Öte yandan, bu türden hacim ve çeşitlilik özelliklerine sahip verilerin analizi için eğitsel veri madenciliği tekniklerinin kullanılması gereklidir (Hotaman, 2020). Eğitim alanındaki büyük verinin diğer bir önemli özelliği, bilinçli olarak elde edilen verilerin dışında, tesadüfi ya da plansız olarak da elde edilen verilerden oluşmasıdır. Örneğin, bilgisayar teknolojilerinin eğitimde kullanılmasıyla birlikte kamera, mikrofon ve benzeri sensörler aracılığıyla elde edilen verilerin büyük bir kısmı, toplanması amaçlanan veri dışındaki tesadüfi veriyi

de içermektedir (Toptaş ve Şen, 2021). Bu açıdan, eğitim alanındaki büyük verinin, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde elde edilen bilgiden daha gerçek bir durumu yansıttığı savunulabilir. Nitekim planlanmış ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, sınav kaygısı, değerlendirilme kaygısı gibi tesadüfi hata kaynaklarının ölçme sonuçlarına karışma ihtimalinin yüksek olduğu bilinen bir gerçektir.

Eğitim alanında büyük verinin kullanılmaya birlikte, bireyselleştirilmiş eğitim sistemleri ve öğrenme analitiği gibi alanların ortaya çıkışı, eğitim sistemine önemli katkılar getirmiştir (Bozkurt, 2016). Hor Camel (2016), eğitimde büyük veri kullanımının avantajlarını; bireyselleştirilmiş öğrenme, anında ve etkili geri bildirim, uygulanabilir öğrenme, geçerli değerlendirme ve performans tahmini şeklinde beş maddede açıklamıştır. Büyük veriye dayalı eğitim uygulamaları geliştiren yazılım şirketi INOXOFT ise eğitimde büyük veriye dayalı olarak yapılabilecek çalışmaları; eğitimi kişiselleştirmek, harmanlanmış öğrenmeyi geliştirmek, sürece yayılmış değerlendirme sistemleri, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek şeklinde kategorileştirmiştir (INOXOFT, 2022).

**Eğitimde Büyük Veri Kullanımında Karşılaşılacak Güçlükler**

Önceki bölümlerde belirtildiği gibi büyük verinin kullanımı, pek çok açıdan önemli avantajlar sağlamaktadır. Ancak büyük verinin kullanımı sanıldığı kadar kolay değildir. Büyük veri kullanımı sırasında karşılaşılacak bir takım önemli güçlükler ve problemler mevcuttur. Gibson, Webb ve Ifenthaler (2015), eğitim değerlendirmeleri özelinde, büyük veri kullanımı sırasında yaşanabilecek sorunları zaman duyarlılığı, dijital performans mekân ilişkisi, toplama katmanları-dönüştürme ve dinamiklerin temsilleri olmak üzere dört tema üzerinden açıklamıştır. Bu dört temanın tanımı kısaca şöyledir; zaman duyarlılığı, analizlerin eş zamanlı analiz edilmesi gerekmektedir. Çünkü büyük verinin önemli bir özelliği de 3V de hız olarak belirtilen sürekli değişimdir. Büyük veri her an her saniye değişmektedir. Dijital performans mekân ilişkisi, sanal ortamdaki verinin standart ölçme ortamlarından bağımsız olmasıdır. Toplama katmanları ve dönüştürme, toplanan verinin yapısı, düzenlenmesi ve ayıklanmasıdır. Dinamiklerin temsilleri, kullanılan matematiksel modellerin geçerliğini ifade etmektedir (Gibson, Webb ve Ifenthaler, 2015).

Büyük veri, yapısı gereği boyut ve çeşitlilik açısından çok geniş veri setlerinden oluşur. Dolayısıyla büyük veride saklı bilgi de, geleneksel verideki sade ve yorumlanabilir düzeyin çok üstündedir. Bu açıdan günümüz koşullarında, büyük verinin tam anlamıyla analiz edilip yorumlanabilmesi imkânsız olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, günümüz koşullarında yapılan büyük veri analizi ve yorumlanması kısmi düzeyde kalmaktadır (Işıklı, 2014).

Teknik konuların yanı sıra, eğitim alanında büyük verinin kullanılması, depolanması ve analizi ile ilgili etik bir takım güçlükler de mevcuttur. Büyük veri kullanımı ile ilgili sayısız farklı yasal gizlilik kısıtlaması söz konusudur. Bu durum, farklı ülkelerde büyük veri kullanımının en ciddi zorluklarından birine dönüşmektedir (Buhl, Röglinger, Moser ve Heidemann, 2013). Alanyazında büyük verinin etik açıdan kullanılabilirliğine yönelik iki farklı görüş mevcuttur. Bir grup, büyük verinin pek çok problemin yaşanmadan ön görülüp çözülmesine olanak sağlayan büyük bir keşif olarak nitelendirirken; diğer grup büyük verinin kişisel gizliliği ve hakları ihlal eden tehlikeli bir güç olarak değerlendirmektedir (Işıklı, 2014; Özen, Kartal ve Emre, 2017). Büyük veri, kişisel ve özel hayatı olumsuz etkileme potansiyeline sahip bir olgudur (Cope ve Kalantzis, 2016). Bu durum, günlük yaşam aktivitelerini sürdüren bir yetişkin için de, okul görevlerini yerine getiren bir öğrenci için de geçelidir. Büyük veri, bireylerde her an gözetim altında olduğu, her davranışının değerlendirildiği ve bir sonuç çıkarılmaya çalışıldığı düşüncesini doğurabilir, bu durum da kişilerin psikolojilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Öte yandan büyük veri sayesinde riskli gruptaki öğrencilerin tespit edilerek erken müdahale ile yaşanabilecek problemlerin ortadan kaldırılması da mümkündür.

Işıklı (2014), özellikle büyük verinin kullanımı ile ilgili etik ilkelerin yetersizliğine vurgu yaparak, bu konuda ivedilikle büyük veriden kaynaklı oluşabilecek etkilerin tartışıldığı yeni bir felsefi yaklaşımın geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Alanyazındaki değerlendirmelerden de anlaşıldığı üzere, büyük verinin kullanımı çok hızlı yaygınlaşan bir gelişim izlemesine rağmen, büyük verinin kullanımı konusunda yaşanan teknik, teknolojik, felsefi ve etik gibi bir takım güçlükler henüz tam anlamıyla aşılabilmiş değildir. Ancak bu durum, büyük verinin kullanımı için bir engel değildir. Picciano'nun (2012) belirttiği gibi günümüzde büyük verinin kullanımı henüz emekleme dönemini yaşamaktadır. Dolayısıyla bu tür güçlüklerin yaşanması oldukça doğaldır. Bu açıdan bu konuda yapılacak her çalışma ve atılacak her adım oldukça önemli görülmektedir.

**Eğitimde Büyük Veri Kullanımı İçin Mevcut Örnekler**

Günümüzde büyük verinin eğitimde kullanımına dair pek çok örnek görülmektedir. Bu başlık altında ele alınan birkaç örnek şu şekildedir:

- Büyük verinin eğitim sistemlerine en önemli katkılarından biri de yapay zeka sistemlerine dayalı eğitim sistemleridir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Silikon Vadisi'nde, büyük veriye dayanan akıllı öğrenme yazılım sistemlerini test etmek için Başlangıç Okulları (Startup Schools) kurulmuştur (Williamson, 2015).

- Clutch tarafından yılın en iyi Web geliştiricileri ödülünü alan INOXOFT şirketi büyük veri ve makine öğrenmesi alanlarından yararlanarak yapay zeka destekli eğitim içerikleri hazırlamaktadır. Şirket eğitimde büyük veri kullanımı ile ilgili uygulamalarını şu şekilde sıralamıştır: öğrencilerin başarılarının ölçülmesi, davranış algılama ve tahmine dayalı modelleme, uygulamada öğrencilerin davranış tespiti, iyileştirmeleri artırmada öğretmenlerin yardımı, kariyer yolu eşleştirme ve işe alım uygulamaları, kişiselleştirilmiş öğrenmenin geliştirilmesi, bilginin dar alanlara dönüştürülmesi (INOXOFT, 2022).
- Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Purdue Üniversitesi, öğrencilerinin akademik başarısını arttırmak amacıyla büyük veriye dayalı "Kurs İşaret Sistemi (Course Signals System)" isimli bir uygulama geliştirmiştir. Bu uygulama sayesinde belli bir akademik düzeye erişilmeden önce, akademik düzey olarak riskli durumdaki öğrenciler tespit edilerek sistem üzerinden erken geribildirim uyarıları ile müdahale edilmektedir. Bu uygulamanın üç önemli özelliği; gelecek zamana yönelik geribildirim, erken müdahale ve sürekli geri bildirim şeklinde belirtilmiştir (Picciano, 2012).

**Büyük verinin eğitimde kullanılmasına ilişkin sonuç ve öneriler**

Büyük veri, eğitimde karşılaşılacak bütün problemlerin çözümü için sihirli bir güç değildir; ancak eğitimin yönetimsel ve eğitsel süreçlerine entegre edilerek çözümün önemli bir parçası haline getirilebilir (Picciano, 2012). Büyük verinin eğitimde kullanılmasına bir anda geçilmesi, bilimsel ve pratik açıdan çok mümkün görünmemektedir. Bu süreç, ancak adım adım planlanarak başarıya ulaşılabilir. Bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın okumalarına dayanarak, önerilen adımlar şu şekilde sıralanabilir:

1- Gerekli teknolojik alt yapının sağlanması: okullarda büyük verinin toplanması ve depolanması için kullanılacak uygun kamera, mikrofon, sensör, bilgisayar, depolama sistemleri gibi teknolojik alt yapıların oluşturulması.

2-Yazılımların temin edilmesi veya geliştirilmesi: büyük verinin analizi için kullanılabilecek R, Mplus, SAS vs. gibi yazılımların temin edilmesi veya yeni yazılımların geliştirilmesi.

3- Mevcut personelin bu konuda eğitilmesi: eğitimden sorumlu tüm personel için büyük veriyi tüm yönleriyle ele alan önemli eğitimlerin tasarlanması.

4-Bu alana yönelik yeni personel istihdam edilmesi ve yetiştirilmesi: büyük verinin analiz edilmesi için psikometrist, istatistikçi, bilgisayar sistemleri uzmanı, yazılımcı gibi farklı alanlardan uzmanların ortak olarak çalışması gerekmektedir. Eğitim verisi alanında uzmanlaşmış bu grup bir personelin yetiştirilmesi önemli bir gerekliliktir.

5-Her ilin ya da bölgenin büyük veri analizini, gerçekleştirecek merkezlerin kurulması: örneğin; Milli Eğitim Bakanlığı, tüm il merkezlerinde ölçme ve değerlendirme birimleri kurmuştur. Bu birimler, il bazında büyük verinin kontrol ve denetimini üstlenebilir.

6-Merkezi sistem oluşturularak tüm verilerin merkezi sistemde birleştirilmesi: merkezi eğitim sistemine bağlı tek bir merkez kurularak tüm il ya da bölge verilerinin bu merkezde toplanması,

7-Son olarak büyük verinin kullanımına ilişkin etik ilkelerin korunması ve denetlenmesinden sorumlu özel birimlerin kurulması aşamaları uygulanarak eğitimde büyük verinin kullanımına ilişkin ciddi gelişmeler sağlanabilir.

## Kaynakça


Akçapar, B. (2020). M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut, (Edt.), *Küresel salgının anatomisi: insan ve toplumun geleceği* (s. 320-342). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Aksu, G., ve Güzeller, C. O. (2016). PISA 2012 matematik okuryazarlığı puanlarının karar ağacı yöntemiyle sınıflandırılması: Türkiye örneklemi. *Eğitim ve Bilim*, *41* (185), 101-122. https://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4766

Baykal, A. (2006). Veri madenciliği uygulama alanları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7* (2006), 95-107.

Bousbia, N., and Belamri, I. (2014). Which contribution does EDM provide to computer-based learning environments. In A. Pena-Ayala (ed.), *Educational data mining* (pp. 3-28). Springer.

Buhl, H. U., Röglinger, M., Moser, F., and Heidemann, J. (2013). Big data. *Business & Information Systems Engineering*, *5*(2), 65-69. https://doi.org/10.1007/s12599-013-0249-5

Cope, B., and Kalantzis, M. (2016). Big data comes to school: Implications for learning, assessment, and research. *American Educational Research Association (AERA)* Open, *2* (2), 1-19. https://doi.org/10.1177/2332858416641907

Çetintav, G., Tot, E. A., ve Yılmaz, R. (2022). Derste teknoloji kullanımının TIMSS 2019 sonuçlarına etkisinin veri madenciliği ile analizi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, *4* (1), 26-43. https://doi.org/10.53694/bited.876229

Doğan, K., ve Arslantekin, S. (2016). Büyük veri: önemi, yapısı ve günümüzdeki durum. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *56* (1), 15-36.

Gibson, D. C., Webb, M., and Ifenthaler, D. (2015, October). *Challenges of big data in educational assessment* [Poster presentation]. 12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, Ireland.

Hadi, H. J., Shnain, A. H., Hadishaheed, S., and Ahmad, A. H. (2015). Big data and five V's characteristics. *International Journal of Advances in Electronics and Computer Science, 2* (1), 16-23.

Har Carmel, Y. (2016). Regulating' big data education'in europe: lessons learned from the US. *Internet Policy Review*, *5* (1), 1-17. https://doi.org/10.14763/2016.1.402

Hotaman, D. (2020). Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde eğitsel veri madenciliğinin kullanımı. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, *8* (48), 577-587. https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-48-08

INOXOFT, (2022, 18 Ekim). *Use of big data in education industry: history, benefits and examples*. https://inoxoft.com/blog/impact-of-big-data-on-education-history-benefits-and-examples/

Işıklı, Ş. (2014). Büyük veri, epistemoloji ve etik tartışmalar. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology, 5* (17), 89-122. https://doi.org/10.5824/1309-1581.2014.4.006.x

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). Ölçme ve değerlendirme performansa dayalı durum belirleme. Pegem Akademi Yayıncılık.

Martínez-Abad, F., Gamazo, A., and Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Educational data mining: ıdentification of factors associated with school effectiveness in PISA assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *66* (2020), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100875

Özen, Z., Kartal, E., ve Emre, İ. E. (2017). H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, A. İşman (Edt.) *Eğitim teknolojileri okumaları* (s. 106-118). TOJET.

Özer, M. ve Suna, H.E. (2020). M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut, (Edt.), *Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği* (s. 171-192). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Picciano, A. G. (2012). The evolution of big data and learning analytics in American higher education. *Journal Of Asynchronous Learning Networks*, *16* (3), 9-20.

Romero, C., and Ventura, S. (2013). Data mining in education. *WIREs Data Mining Knowl Discov*, *3* (1), 12-27. https://doi.org/10.1002/widm.1075

Sin, K., and Muthu, L. (2015). Application of big data in education data mining and learning analytics a literature review. *ICTACT Journal On Soft Computing*, *5* (4), 1035-1049.

Toptaş, O., ve Şen, A. (2021). Eğitimde ölçme değerlendirmede büyük verinin önemi. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *3* (4), 223-243.

Tosunoğlu, E., Yılmaz, R., Özeren, E., ve Sağlam, Z. (2021). Eğitimde makine öğrenmesi: araştırmalardaki güncel eğilimler üzerine inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3* (2), 178-199.

Williamson, B. (2015, December). *Smarter learning software: Education and the big data imaginary*.[Paper presentation]. Big Data-Social Data Conference, University of Warwick, Coventry.

Zikopoulos, P., Eaton, C., de Roos, D., Deutch, T., and Lapis, G. (2012). *Understanding big data: Analytics for enterprise class hadoop and streaming data.* McGraw-Hill Osborne Media.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 53 ● Bahar/2024 ● Sayı: 242, (1153-1178)

# Travma Sürecinde Yeni ve Sistemli Bir Model: Duygu Odaklı Travma Modeli

**DERLEME MAKALESİ**

**Nergis CANBULAT[1], Asiye DURSUN[2]**

1 Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, nergistulek@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1599-3856.

2 Dr. Öğrt. Üyesi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Psikoloji Bölümü, asiyedursun26@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4033-0034.

Gönderilme Tarihi: 12.01.2023 Kabul Tarihi: 15.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim. 1233140

**Atıf:** "Canbulat, N., ve Dursun, A. (2024). Travma sürecinde yeni ve sistemli bir model: Duygu odaklı travma modeli . *Millî Eğitim*, *53* (242), 1153-1178. DOI: 10.37669/milliegitim.1233140"

***Öz***

*Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri hem bireyin hayatında hem de eğitim alanında önemli bir yere sahiptir. Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanlarından biri de travma ve krize müdahale alanıdır ve son yıllarda yapılan psikososyal destek çalışmalarının önemi artmaktadır. Türkiye'de travma yaşama yaygınlığının oldukça sık olduğu düşünüldüğünde travmatik olaylarla ve dolayısıyla bireyler üzerindeki etkisi ile çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bireyleri ruhsal ve fiziksel açıdan farklı şekillerde etkileyen, inciten veya yaralayan olayları ifade etmek için kullanılan travma kavramını ele alan pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan duygu odaklı terapi, travma ile çalışırken duyguları ve bağlanma figürlerini bütüncül biçimde değerlendirmeyi önemsemektedir. Çünkü danışanların bağlanma yaralanmaları, duygularını ifade ederek yeniden düzenlemeden ve geçmiş yaşantıların olası etkileri üzerinde çalışmadan iyileşmemektedir. Bu terapi yaklaşımında en temel ihtiyaçların duygularla bağlantılı ve bireylerin harekete geçme, iyi hissetme durumu ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Travma yaşantılarının da bireyler üzerinde oldukça farklı ve yoğun etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Bu derleme çalışması ile travmaya yeni ve sistemli bir bakış açısıyla bakmak, aynı zamanda psikolojik danışmanlara duyguları odağına alan bir travma modelini tanıtmak amaçlanmıştır. Bu sebeple; çalışmada duygu odaklı terapi, temel kavramları, duygu odaklı travma modeli, duygu odaklı travma modelinin genel özellikleri, temel müdahale ilkeleri, duygu odaklı travma modelinin (DOT-T) aşamaları, duygu odaklı travma modelinde travmaya ilişkin kullanılan spesifik müdahaleler ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır. Bu sayede, travma ile çalışan ruh sağlığı uzmanlarına ve çalışanlarına farklı bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *travma, duygu odaklı terapi, duygu odaklı travma modeli*

# A New and Systematic Model in the Trauma Process: Emotion Focused Trauma Model

***Abstract***

*Psychological counseling and guidance services have an important place both in the life of the individual and in the field of education. One of the areas of psychological counseling and guidance service carried out in schools is the area of trauma and crisis intervention, and the importance of psychosocial support studies in recent years has increased. Considering that the prevalence of trauma in Türkiye is quite common, it is thought that it is important to work with traumatic events and therefore their effects on individuals. There are many approaches that deal with the concept of trauma, which is used to express events that affect, hurt or injure individuals in different ways mentally and physically. Emotion-focused therapy, which is one of these approaches, attaches importance to evaluating emotions and attachment figures holistically while working with trauma. Because clients' attachment injuries do not heal without re-arranging their emotions and working on the possible effects of past experiences. In this therapy approach, it is emphasized that the most basic needs are related to emotions and are related to individuals' action and well-being. It is emphasized that trauma experiences have quite different and intense effects on individuals. With this review, it is aimed to look at trauma from a new and systematic perspective, and to introduce a trauma model that focuses on emotions. In this study, emotion-focused therapy, its basic concepts, emotion-focused trauma model, general characteristics of emotion-focused trauma model, basic intervention principles, stages of emotion-focused trauma model (DOT-T), specific interventions used for trauma in emotion-focused trauma model and related researches are discussed. In this way, it is aimed to present a different perspective to mental health professionals and employees working with trauma.*

***Keywords:*** *trauma, emotion-focused therapy, emotion-focused trauma model.*

## Giriş

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri; bireyin kendini gerçekleştirmesi, temel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, hayata uyum sağlayabilmesi için gerçekleştirilen profesyonel kişiler tarafından yürütülen psikolojik yardım hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2016). Okullarda bu yardım hizmeti sunulurken okul psikolojik danışmanlarının önemli ve aktif bir rolü vardır. Bu rolle birlikte psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin belirli alanları vardır ve okul psikolojik danışmanları bu hizmet alanlarındaki bilgi ve becerileri ile bireylerin yaşamına katkı sunar.

Bu hizmet alanlarından birisi de psikososyal koruma, önleme ve krize müdahaledir. Milli Eğitim Bakanlığı Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Yönergesi'nde okul psikolojik danışmanlarının, okul yönetiminin ve öğretmenlerin

psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerine ilişkin görevlerinin olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda psikolojik danışma alanında travma psikolojik danışmanlığı gibi bir alt alanın olduğu, psikolojik danışmanların da krize müdahaleyi önemli bir alt uzmanlık alanı olarak gördüğü bilinmektedir (Öztan-Ulusoy ve Cihangül, 2021). Nitekim çocuk ve ergenlerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının karşılanması için çalışmalar yürütülmesinde, yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarında okul psikolojik danışmanları aktif rol almakta (Taytaş, 2022),okul içi ve okul dışında yaşanan travmaların fark edilmesi, tanımlanması ve baş edilmesinde de bireylere destek olmaktadır. Bu bağlamda, travma yaşayan bireylerle çalışan psikolojik danışmanların psikolojik danışmanlık bilgi ve becerilerinin yanı sıra, travma konusunda da bilgi ve uygulama becerisine sahibi olmaları gerektiğine ilişkin çalışmalar yer almaktadır (Baskin ve Slaten, 2014; Canbulat, 2021; Öztan-Ulusoy ve Cihangül, 2021;Taytaş, 2022).

Türkiye'de travma yaşama yaygınlığı %44.9 olarak ifade edilmektedir. Bireylerin %74.1'i doğal afetlerden, %57.9'u önemli ya da yakın birinin beklenilmeyen ani ölümünden, %36.2'si ise kaza, yangın ya da patlama gibi ciddi bir olaydan etkilenmektedir (Karancı, Işıklı ve Aker, 2009). Bu üç yaşam olayının da Türkiye'de oldukça sık yaşandığı düşünüldüğünde travmatik olaylarla ve dolayısıyla bireyler üzerindeki etkisi ile çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Travma ve krizlerin her yaştan bireyleri etkilerken krizlerin en çok görüldüğü yerlerden birisinin de okul olduğu söylenebilir (Canbulat, 2021). Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının travma konusundaki bilgi ve becerilerinin güncel olması, travmatik durumlar karşısında ne yapacaklarını bilmeleri, travma mağduru bireylere profesyonel düzeyde psikolojik destek verebilmeleri için bu alandaki güncel ve sistemli çalışmaları bilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu derleme çalışması ile travmaya yeni ve sistemli bir bakış açısıyla bakmak, aynı zamanda psikolojik danışmanlara duyguları odağına alan bir travma modelini tanıtmak amaçlanmıştır.

**Travma Kavramı ve Travmaya Genel Bir Bakış**

Günümüzde en çok kullanılan ve araştırılan kavramlardan biri olan, bireyin baş etme mekanizmalarının yetersiz kalması sonucunda ortaya çıkan "travma" olgusuna ilişkin birçok tanımlama yapılmaktadır. Bu tanımlamaların ortak noktası ise travmatik etkilere sahip bir olayın varlığı, bireylerin bu olaya yönelik verdiği tepkiler ve bu tepkilerin ardından ortaya çıkan sonuçlar bağlamında değerlendirmesidir. İlk olarak travmatik olaylar, doğal afetler, savaşlar, cinsel istismara uğramak gibi kişinin tüm hayatını derinden etkileyebilecek olaylar şeklinde meydana gelmekte (Cook ve Simiola, 2017) ve günlük yaşamda süregelen olumsuz duygusal yaşantıların tekrarlanmasıyla ortaya çıkabildiği bilgisi de bulunmaktadır (Çitil-Akyol, 2021). Özetle; DSM 5'e göre

travmatik olay; "doğrudan yaşanılmış olan ve ya doğrudan tanık olunan olayların yanı sıra; dolaylı olarak gözlemlenen ya da mesleki olarak deneyimlenen gerçek, etkileyici bir biçimde ölüm ya da ağır yaralanmayla karşı karşıya gelmiş ya da cinsel saldırıya uğramış olma" şeklinde tanımlanmıştır (APA, 2013).

Travmatik olaylar, bireylerin bağ kurma, anlamlandırma ve kontrol duyumlarını, mevcut başa çıkma mekanizmalarını olumsuz etkileyerek bireyin çaresizlik yaşamasına neden olmaktadır (APA, 2013). Bu nedenle bireyler travmaya verecekleri tepkileri önceden planlayamamaktadır. Travmatik olaylar beklenmedik biçimde birdenbire ortaya çıktığından, fiziksel, bilişsel ve duygusal işlevlerden oluşan insan, travmatik duruma bir an önce uyum sağlamak ve durumla başa çıkmak zorunda kalmaktadır (Herbert, 2018). Bütün bu ifade edilen durumların bireylerin travmatik olaya karşı vereceği tepki üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Nitekim birey travma olayı sonucunda fiziksel bütünlüğünün tehdit edildiğini, sorunlarla başa çıkma becerilerinin yetersiz kaldığını düşünmekte ve dehşet, korku, çaresizlik gibi duyguları hissetmektedir (APA, 2013). Bu açıdan travma sonrasında bireylerde görülen tepkiler; fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak sınıflandırılmaktadır (Oflaz, 2008). Bireyler, kendi güvenliğini tehdit edici, zorlayıcı ve sarsıcı boyutta ani olarak ortaya çıkan travmatik olaylarla beklenmedik bir anda karşı karşıya kaldıklarında ortaya koydukları tepkiler sonucunda birtakım sonuçlarla karşılaşılabilir. Bu sonuçlar, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), kaygı bozuklukları, depresyon (Karancı, Işıklı and Aker, 2009), anksiyete bozukluğu, uyum bozukluğu, duygudurum bozukluğu, akut stres bozukluğu (Can ve diğerleri, 2013) şeklinde ortaya çıkabilmektedir.

Travma alanyazını incelendiğinde; travma çalışmaları koruyucu çalışmalar (de-Young ve Corbin, 1994; Leek Openshaw, 2011) ve müdahale yaklaşımları (Baykara, 2019; Finn, 2003; Genç, Turhan ve Tanhan, 2021; Gizir, 2006; Işıl ve diğerleri, 2001) başlıkları altında incelenebilir. Travmada kullanılan psikolojik müdahalelerde ise bilişsel müdahaleler, davranışçı müdahaleler, duygusal işleme müdahalesi, travma psikoeğitim ve psikolojik ilk yardım müdahaleleri dikkati çekmektedir. Bu müdahaleler Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1**

*Travmada Koruyucu Çalışmalar ve Müdahale Yaklaşımları*

| Travmada Kullanılan Psikolojik Müdahale Türü | Müdahale Açıklaması |
|---|---|
| Bilişsel Müdahale | Bilişsel müdahalede, travma sonrası sıkıntılara dönük olarak, travmadan kaynaklı, kişinin kendisi, diğerleri ve çevresi hakkındaki olumsuz algı ve inançlarını terapistin rehberliğinde yeniden ele alır. Böylelikle olumsuz ve uyumsuz varsayımlar danışan tarafından yeniden değerlendirilerek; danışanın kendisi ve diğerleri için daha onaylayıcı ve güçlendirici bir duruma gelmesi vurgulanmaktadır (Foa ve diğerleri, 1989). |
| Davranışçı Müdahale | Davranışçı müdahalede amaç, genel anlamda öğrenme ilkelerinin, davranış bozukluklarının incelenmesi ve tedavisine sistematik bir biçimde uygulanmasıdır. Bu müdahaleler, danışanların travmatik olaylar karşısında kötü bir şey olmayacağını öğrenmesini ve travmatik uyarıcılara karşı verdikleri cevabın çözülmesini hedeflemektedir (Sungur, 1993). |
| Duygusal İşleme Müdahalesi | Duygusal işleme müdahalesinde ise travmayla ilgili korkulara ulaşmak, ilgili yanlış algıların, inanışların ve beklentilerin yeniden aktive ederek düzenlemek amaçlanmaktadır (Foa ve diğerleri, 2000). |
| Travma Psikoeğitimi ve Psikolojik İlk Yardım | Travma psikoeğitimi ve psikolojik ilk yardımda, travmatik bir olaydan kısa bir süre sonra danışanların, travmatik olaya ilişkin izlenimlerini ve tepkilerini gözden geçirmek ve bu tepkiler hakkında onları bilgilendirmek amaçlanmaktadır (Asıcı, 2019). |

Geçmişten günümüze travmanın etkilerini önleme ve müdahale süreçleri gözden geçirildiğinde BDT odaklı yaklaşımlar, göz hareketleriyle yeniden duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR), şema terapi, bilinçli farkındalık terapisi, doğa terapi, psikolojik bilgilendirme ve psiko-farmakolojik müdahaleler ön plana çıkmaktadır (Asıcı, 2019; Sarıçam, 2019). Çamaş ve Anayurt (2022) travmayı önleme ve müdahale çalışmalarında, grup çalışmalarının önemini vurgulayarak alanyazında psikodinamik, BDT, şimdi ve burada odaklı yaklaşımların yanı sıra EMDR ve destekleyici grup müdahalelerinin olduğunu belirtmektedirler.

Tüm bu bilgiler gözden geçirildiğinde; travma ile çalışırken hem koruyucu çalışmaların, hem de müdahale yaklaşımlarının olması dikkati çekmektedir. Müdahale yaklaşımları bilişsel, davranışçı ve duygusal alanda yer almaktadır. Son yıllarda özellikle travma odaklı bilişsel ve davranışçı müdahalelerin yanı sıra duygu odaklı

müdahaleler de dikkati çekmekte, bu müdahalelerdeki modeller ve yaklaşımlar da araştırmalarla desteklenmektedir. Bu çalışmada da travma sürecinde sistemli ve yeni bir model olan duygu odaklı travma modelinin gözden geçirilmesi amaçlanmıştır.

**Duygu Odaklı Terapi**

İnsan duygu, düşünce ve davranışları ile bir bütündür. İnsan olmanın temelinde ise başkaları ile ilişki halinde olmanın yattığı ileri sürülmektedir (Erskine ve diğerleri, 1999). Bu bakımdan insanların ilişkisel ihtiyaçları da ön plana çıkmaktadır. Erskine (1998), danışanlarının sekiz temel ihtiyaca sahip olduğunu ve bu ihtiyaçların; güven duyma, onaylanma, çevresindekilerin varlığını hissetme, deneyimleri paylaşma, kendini ifade etme, etki yaratma ve harekete geçme ihtiyacı şeklinde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Duygu, düşünce ve davranışları barındıran ihtiyaçlar sağlıklı bir şekilde karşılanmadığında bireyler motivasyon, gelişim ve iyi oluş gibi konularda sıkıntılar yaşayabilmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Çünkü en temel ihtiyaçların duygularla bağlantılı olduğu, duyguların temel ihtiyaçları fark etme ve ihtiyaçların karşılanmasında işlevleri olduğu, bireylerin harekete geçme ve iyi hissetme durumunun da duygularla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Pos ve Greenberg, 2007). Sonuç olarak, bu sıkıntılar nedeniyle destek almak isteyen bireylerin, aslında kendilerini zorlayan duygu, düşünce ve davranışlarının etkisinde kaldığı düşünülmektedir (Çelik ve Aydoğdu, 2018). Bu nedenle bireylere yardım etme sürecinde ele alınan kuramlarda ağırlığı farklı bile olsa duygu, düşünce ve davranış üçlemesi oldukça önemlidir. Bilinçdışı fenomenlere önem veren dinamik kuramın ortaya çıkmasından sonra, davranışlara ağırlık veren davranışçı kuram ile bilişlere ağırlık veren bilişsel davranışçı kuram dikkat çekmeye başlamıştır (Topses, 2012). Ardından da duygu odaklı kuramlar gündeme gelmiştir. Duygu Odaklı Terapi (DOT) de son zamanlarda dikkat çeken ve duyguları odağına alan bir kuramdır.

DOT, ilk olarak çift terapisi şeklinde uygulanırken, duyguların öneminin anlaşılmasıyla birlikte 1990'lı yıllardan bu yana bireysel terapi sürecinde de kullanılmaya başlanmıştır (Elliot ve Greenberg, 2007). Çift terapisinin ardından bireylerin kişisel ve sosyal sorunlarına müdahale etmeyi amaçlayan DOT'un; travma, depresyon, stres ve kaygı, yeme ve sınırda kişilik bozukluğu gibi farklı problemler yaşayan danışanlarla çalışırken de kullanıldığı rapor edilmiştir (Gavas - Aslan, 2019). Greenberg (2010b) DOT'u; psikodinamik kuram, bağlanma kuramı, öyküsel terapi kuramı, kişilerarası kuram, Gestalt terapi, Varoluşçu terapi, Birey Merkezli terapi ve Yaşantısal terapinin sentezlenmesi ile oluşturulan bütüncül ve yaşantısal bir kuram olarak değerlendirmektedir. Çünkü DOT, danışanların hem deneyimsel sürecini takip etme ve yönlendirmenin, hem ilişki ve anlam oluşturmanın hem de müdahale becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca temel veri olarak duyguyu almasına rağmen duygu ve bilişi

ayrılmaz bir biçimde iç içe geçmiş olarak değerlendirmektedir (Pos ve Greenberg, 2007).

Görgül araştırmalarla desteklenen DOT'a göre, duygular bireyin psikolojik ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenirse, bireyin zorlandığı duygusal durumların ve olumsuz kişisel deneyimlerin değişmesinde etkili olmaktadır (Damasio, 1994). DOT, teşhis ve tanıdan uzak durarak danışanları etiketlememekte ve var olan problemlerin duygu düzenleme sorunundan kaynaklanabileceğini varsaymaktadır (Özakkaş, 2018). Bu açıdan DOT, modern duygu kuramı ve duygusal nörobilim bağlamında değerlendirilen hümanistik ve deneyimsel bir yaklaşım olarak görülmektedir (Greenberg ve Goldman, 2009). Hümanistik açıdan ele alındığında DOT, insanın bir büyüme ve gelişme sürecinde olduğunu ileri sürmesine rağmen kendini gerçekleştirme kapasitesi kavramını benimsememektedir. Bunun yerine DOT, insanların çevreye uyum sürecinde karmaşa yaşayabilme durumuna rağmen farklı yaşam becerileri geliştirerek yaşamlarını devam ettirdiğini düşünmektedir (Greenberg, 2016).

Sonuç olarak DOT; duyguların farkına varılarak anlaşılmasının, ardından duygu kabulünün ve değişim için duygulara öncelik vermenin önemine vurgu yapmakta ve eklektik biçimde birbirinden farklı yaklaşımlardan beslenerek kendine özgü bir bakış açısı oluşturmaktadır. DOT'un temel kavramları arasında; duygular, duygu şemaları, duygu koçluğu ve duygusal zekânın yer aldığı görülmektedir. Bu kavramlar, aşağıda sırasıyla incelenmektedir.

***Duygular***

Duyguların, yaşantılardan etkilenen ve onları etkileyen psikolojik bir unsur olduğu ve yaşantılar ile duyguların ilişkisinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Sarp ve Tosun, 2011). Bu açıdan duygular, insanın algısını, bilgiyi işleme hızını, düşüncelerini ve vereceği tepkileri etkileyen temel oluşumlar olarak değerlendirilmektedir (Crick ve Dodge, 1994). DOT'a göre duygular, benliğin/kendiliğin oluşumuna ve organizasyonuna katkı sağlayan temel belirleyicileridir. Duygular, olumlu ve olumsuz yaşam olayları karşısında birey için neyin önemli, değerli ve temel ihtiyaç olabileceğine yönelik bilgi sağlamanın yanı sıra bireyin kendisini ve çevresini nasıl değerlendirdiğine dair de bilgiler sunmaktadır. Ayrıca duygular, iletişimin ardında yatan niyetleri ileten ve etkileşimi düzenleyen bir yapıdır. Bu doğrultuda duyguların kendilik mekanizması ile ilgili olduğu, başkalarıyla ilişkileri düzenlediği ve yaşama anlam kattığı düşünülmektedir (Greenberg, 2004). Greenberg'e (2012) göre duygular aşağıda yer verilen dört kategoride sınıflandırılmaktadır:

- *Birincil uyumlu duygular*, bireyin yaşantısı sonucunda ortaya çıkan ilk ve en önemli tepkilerdir. Kişinin hayatta kalmak için savaşma isteği doğrultusunda

gelişebilen öfke ve korku gibi duygular genellikle bu duygu türüdür ve terapi sürecinde danışanın ulaşması istenen duygulardır. Bu duygu türü, danışan için taze ve günceldir. Değişen durumlara tepki olarak o anda hissedilir ve durumlar değiştiğinde bu duygular da değişir.

- *Birincil uyumsuz duygular,* bireyin çocukluk dönemindeki ihtiyaçlarının sağlıklı şekilde karşılanmaması ya da yaşamış olduğu travmalar sonucunda ortaya çıkan utanma, değersizlik, terk edilmişlik, kaygı gibi temel duygularıdır. Söz konusu duygular ortaya çıktığında insan, hayatında özellikle de ilişkilerinde sağlıksız sonuçlarla karşılaşabilir. Bu duygu türü, birey için zor, derin ve bunaltıcıdır. Birey tarafından çok yoğun ve baskın olarak hissedilir. Genellikle kişi ile ilgili olup kimliğin bir parçasıdır.
- *İkincil duygular*, yaşanan birincil duygulara yönelik geliştirilen savunma tepkileri sonucunda ortaya çıkar. Nitekim bu duygular, uyumlu olan duyguların akışını engelleyebilirler. İkincil duyguların asıl amacı, bireyin gerçek duygusunu gizlemektir. Bu duygu türünü daha çok düşüncelerin ürettiği, depresyon ve ruhsal bozukluk belirtilerini içerdiği belirtilmektedir. Terapide asıl amaç bu duyguları fark etmek ve birincil uyumlu duygulara ulaşmaktır.
- *Yardımcı duygular,* diğerlerini kontrol ya da etki altına alabilmek amacıyla ortaya çıkan duygulardır. Destek ihtiyacı olan bireyin, destek alabilmek için üzgün görünmesi yardımcı duygulara örnek olabilir.

***Duygu Şemaları***

Geçmiş yaşantılar ve mizacın birleşmesiyle oluşan duygu şemaları, danışanı anlayabilmek ve terapi sürecini planlayabilmek açısından oldukça önemlidir (Greenberg ve Goldman, 2009; Watson, 2010). Çünkü duygu şemaları bireysel yaşantılardan (anı, umut, beklenti, korku vb.) oluşmakta ve bireyin yaşantılarını biçimlendiren içsel tepkilerin ana kaynağı olarak görülmektedir (Greenberg ve Paivio, 1997). Ayrıca duygu şemaları aracılığıyla, bireyin duygularını ne şekilde deneyimlediği ve çevresindekilerin duygularını nasıl fark ettiği, algıladığı veya anlamlandırdığı; bunun sonucunda ne şekilde tepki verdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle DOT temelinde gerçekleştirilen terapi sürecinde terapistler, danışanların duygusal şemalarını fark etmelerine yardımcı olmakta ve keşfedilen şemalar üzerinde çalışmaktadır (Elliott ve Greenberg, 2007). Bu sayede, danışanın farklı duygusal yaşantılar geçirerek yeni duygusal şemalar oluşturması ya da sahip olduğu olumsuz duygu şemalarını değiştirmesi amaçlanmaktadır (Watson ve diğerleri, 2011).

### *Duygu Koçluğu*

Duygu koçluğu kavramı, terapistin danışanının duygularını tanımasını, uyumsuz duygularının uyumlu olan duygularla değiştirmesi için onu desteklemesini, duygularından kaçmak yerine onları kabullenmesini içeren bir iş birliği sürecini ifade etmektedir (Greenberg, 2012). Bu açıdan DOT'ta terapistler duygu koçu olarak nitelendirilebilir. Çünkü DOT'ta, hem kabullenmeyi hem de değişimi barındıran koçluk sürecinde terapist, danışan ile sıcak bir bağ ve iş birliğinden oluşan güven ilişkisi kurmakta, danışanları duyguyu işlemenin yeni yollarına yönlendirerek onlara farkındalık kazanma, duygularını düzenleme, yansıtma ve dönüştürmeleri için koçluk yapmaktadır (Greenberg, 2014). Bu çerçevede terapistler DOT'ta, insanların duygusal deneyimlerini anlamalarına, kabul etmelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olarak duygu odaklı başa çıkmayı geliştirmek için çalışan duygu koçları olarak görülmektedir (Sun, 2016). Duygu koçluğu sürecinde kurulan ilişkinin odağında ise üç temel ilke bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; empatik uyum, terapötik bağ ve iş birliği şeklinde adlandırılmaktadır. Danışanın yaşamına dair bilgi edinilmesi ve derinlemesine incelenmesi empatik uyum; danışanla yakından ilgilenme ve empatik bağ kurma terapötik bağ; danışanın amacının belirlenmesi ve iş birliğinin kurulması ise iş birliği ilkesi şeklinde açıklanmaktadır (Elliott ve Greenberg, 2007). Bununla birlikte duygu koçluğunda süreç, varış ve ayrılma olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Varış aşamasında duyguların farkındalığına ve kabulüne odaklanılır. İkinci aşama ise, varılan yerden ayrılmayı teşvik etmek için duygu kullanımına veya dönüşümüne odaklanılır. Bu aşama, temel duygulara geçmeyi ya da bunları dönüştürmeyi içerir. Bu açıdan duygu koçluğu sürecine rehberlik eden ve deneyimsel olarak desteklenen dört ana ilke; duygu farkındalığı, duygu düzenleme, duygu yansıtma ve duygu dönüşümü olarak ifade edilmektedir (Sun, 2016). Duygu koçluğunun danışanların kendilerine yönelik olumsuz özeleştiri ve şefkatsiz davranış düzeylerini azalttığı görülmektedir (Halamová ve Kanovský, 2019).

### *Duygusal Zeka*

DOT'ta ele alınması gereken bir diğer kavram duygusal zekâdır. DOT'un amacı ise danışanların duygusal zekâsını; yani duyguyu algılama, anlama, düzenleme ve bazen de dönüştürme yeteneklerini geliştirmektir (Santor, 2003). Bu sayede danışanın duygusal zekâsı odağında, ona yeni deneyimler sunularak problem çözme yetisi kazandırmak amaçlanmaktadır (Prochaska ve Norcross, 2010).

## Duygu Odaklı Travma Modeli (DOT-T)

Travmatik olayların, doğal afetler, insan kaynaklı felaketler, savaş vbg. büyük etkiye sahip olayların yanı sıra motorlu taşıt kazaları, cinsel saldırı, aile içi şiddet ve

çete suçları vb. gibi daha küçük ölçekli sayılabilecek olaylar sonucunda ortaya çıktığı (Çamaş ve Anayurt, 2022) düşünüldüğünde, travmanın farklı bakış açılarından ele alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu farklı bakış açıları arasında hem koruyucu hem de müdahale yaklaşımları yer almakta ve müdahale yaklaşımlarından biri olan duygu odaklı travma modeli bazı özellikleriyle dikkati çekmektedir.

Duygu odaklı terapinin mevcut araştırma ve teorileri ile bağlanma ve travma alanyazınına (Greenberg ve Paivio, 1997; Solomon ve Siegel, 2003) dayanan duygu odaklı travma modeli (DOT-T); genel olarak çocukluk çağı istismarından kaynaklanan ve karmaşık TSSB olarak nitelendirilen rahatsızlık grubunu hedefleyen kısa süreli bireysel bir yöntemdir. DOT-T, farklı çocukluk çağı istismar türleri (duygusal, fiziksel ve cinsel) ile çalışan ve hem erkek hem de kadın danışanlar için sistematik olarak araştırılmış tek bireysel terapi yöntemidir. Ayrıca DOT-T'nin bir diğer karakteristik özelliği, geçmişteki sorunları bağlanma figürleriyle çözmeye dair yaptığı vurgudur (Paivio ve diğerleri, 2010). DOT-T, travma ile çalışırken duygulara ve bağlanma figürlerine bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Çünkü danışanlar duygularını ifade etmeden, yeniden işlemeden ve geçmiş deneyimlerini çözmeden bağlanma yaralanmaları iyileşmemekte, bu nedenle de sağlıklı bir benlik duygusu ve kişilerarası ilişki kapasitesi gelişememektedir (Greenberg ve Paivio, 1997).

Duygu Odaklı Travma Modeli (DOT-T), tipik olarak 16 ile 20 haftalık süren ve bir saatlik oturumlardan oluşan yarı yapılandırılmış bir yaklaşımdır. Bu terapi yaklaşımında danışanın kendi duyguları ve terapideki ihtiyaçları esas olmakla birlikte travmanın şiddeti ve süresinin daha fazla olduğu durumlarda terapinin muhtemelen daha uzun süreli olduğu bilinmektedir. Özellikle terapist ve danışan arasındaki güveni sağlama, uyumsuz duyguları fark etme ve duyguyu duyguyla değiştirme aşamalarında çalışırken daha fazla zamana ihtiyaç olabilmektedir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010).

DOT-T, genel duygu odaklı terapi modelinden bazı özellikleri ile ayrılır. Genel olarak duygu odaklı terapi aşamaları ile benzese de, travma ile çalışılan danışana empatik tepkilerin daha çok verilmesi ve danışanın şefkat ile desteklenmesi yönünde ayrışır. Örneğin, terapide ortaya çıkan korku ve utanç duyguları özellikle terapi sürecinde şefkat ve empati ile çalışmayı gerektirir. İkinci olarak, danışanın travmatik sürece yönelik kaygılarını anlayarak terapi sürecindeki iyileşme hakkında bilgi vermek, travma modelinde yoğun olarak kullanılır. Ayrıca terapi sürecinde kullanılan canlandırma ve boş sandalye tekniği gibi teknikler, genel duygu odaklı terapi modelinde olduğundan daha fazla tercih edilmektedir. Üçüncü olarak da travma yaşantısı olan danışanların, bu travmalarla çalışırken sıklıkla kafaları karışabilir, bunalabilir, boş hissedebilir ya da hissizlik yaşayabilirler. Terapist bu durumda danışanların duygularını anlamalarında ve keşfetmelerinde aktif olarak rol alır. Bunun yanında terapist de

danışanın travma yaşantısına yönelik duygularını başka duygularla değiştirirken korkabilir, acı çekebilir ve zorlanabilir. DOT-T'nin genel duygu odaklı terapi modelinden farklılaştığı son nokta ise, bu yöntemin genel DOT'a kıyasla daha yapılandırılmış ve yönlendirici olabilmesidir (Elliott ve Greenberg, 2007; Greenberg ve Paivio, 1997; Greenberg ve Watson, 2006).

***Duygu Odaklı Travma Modelinin Genel Özellikleri***

Danışan merkezli ilişki ilkelerini, deneyimsel ve Gestalt terapi müdahalelerini ve duygunun işlevsellikteki uyarlanabilir rolüyle ilgili temel varsayımlarını bütünleştiren (Mlotek ve Paivio, 2017) duygusal odaklı travma tedavi modeli; terapötik ilişkiyi ve travma anılarının duygusal işlenmesini, değişimin birincil mekanizmaları olarak kabul eder. Çünkü terapi sürecindeki empatik ve işbirlikçi bir ilişki, travma sürecini ve bileşenlerini keşfetmek için güvenli bir bağlam oluşturmaktadır. Aynı zamanda, problemi derin empati ve kişilerarası kontrol eksikliğinden kaynaklanan bireyler için düzeltici bir kişilerarası deneyim sunmaktadır (Herman, 1992). Duygusal işleme süreci, maruz kalma temelli terapilerin altında yatan teori ile tutarlı olan (Foa ve diğerleri, 1991) DOT-T'de kullanılan müdahaleler ile danışanların travmatik deneyimlerine dair uyumsuz duygulara (korku, utanç vb.) ulaşmasına yardım edilmektedir. Ardından danışanlar bu duygu ve deneyimlerle yüzleşip onları kabul ederek travmatik olaylar için yeni anlamlar oluşturmayı öğrenmektedir. Bunun yanında, DOT-T'de danışanlar, değişim için terapi sürecinde odaklanmak istedikleri zorlayıcı yaşantıları ve kişileri kendileri belirlemektedir. Bu açıdan terapi süreci, danışan odağında esnek bir yapıda şekillenmektedir (Paivio ve diğerleri, 2010). DOT-T›de var olan değişim mekanizmaları incelendiğinde ise; travmatik olayları yeniden yaşamak için güvenli bir ortamın oluşturulması, bağlanma figürleriyle geçmişteki olumsuz deneyimleri düzeltmeye yardımcı olacak kişilerarası bir ilişkinin kurulması ve travma anılarının duygusal olarak işlemlenmesinin öne çıktığı görülmektedir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010). Değişim mekanizmalarının yanı sıra DOT-T'nin, diğer tedavi süreçlerinden ayırt edici özellikleri aşağıda ifade edilmektedir (Courtois ve Ford, 2015; Paivio ve Pascual-Leone, 2010):

- Danışanın terapi süreci dışındaki ilişkilere genelleyebileceği, kişilerarası bir deneyim sağlayan güvenli bir terapötik ilişki kurabilmesi ve travma öyküsünün araştırılması için güven duygusu geliştirebilmesi,
- Etkili başa çıkma mekanizmalarını teşvik ederek duygusal düzenleme kapasitelerini geliştirmeye odaklanması,
- Maruz kalma temelli tekniklerin kullanımı yoluyla geçmiş travmatik deneyimlerin bilişsel ve duygusal olarak işlemlenmesi,

- Benlik, başkaları ve travmatik olaylarla ilgili yeni anlamların ve anlatıların oluşturulması,
- Güven duygusunun sağlanması ile başlayan, ardından bellek çalışması ve terapi süreci deneyimlerinin birleşimi ile devam eden sürecin yapılandırılması.

Travma ile çalışırken DOT-T, yalnızca korku, utanç gibi uyumsuz duygulara erişip onları değiştirerek değil, aynı zamanda önceden engellenmiş öfke, üzüntü gibi uyumlu duygulara erişip bu duygular tarafından sağlanan bilgilerden yeni anlamlar oluşturarak değişimi teşvik etmektedir. Bunun için DOT-T, danışanların hem benlik saygısı, kişilerarası ilişkiler ve duygu düzenleme gibi konulardaki güncel sorunlarını hem de geçmiş sorunlarını ele almaktadır. Fakat odak noktası, belirli istismar ve ihmal failleriyle ya da bağlanma figürleriyle geçmişte yaşanan sorunların ya da tamamlanmamış işlerin çözülmesidir (Mlotek ve Paivio, 2017). Bununla birlikte, DOT-T'nin diğer yaklaşımlara kıyasla ayırt edici bir başka özelliği, danışanın deneyiminin yani duygularının ve onlara yüklenen anlamların keşfinin desteklemesidir. Bu süreçte uyumsuz bilişler veya yorumlar meydan okunması gereken örüntüler olarak görülmek yerine, yeni anlamın inşasında kullanılan yeni bilgilerin birincil kaynağı olarak görülmektedir (Gendlin, 1997). Ayrıca DOT-T terapi sürecinde; nefes alma, kas gevşetme veya farkındalık gibi standart duygu düzenleme stratejilerine yer verilmesine rağmen beceri eğitimi yerine terapistin empatik yanıt vermesi, duygu düzenlemeyi kolaylaştırmada birincil müdahale olarak görülmektedir. Çünkü terapistin empatik yanıt vermesi, danışanların yaşadıkları duygusal deneyimi doğru bir şekilde anlamlandırıp ifade etmelerine, duyguların yoğunluğunu kontrol ederek uygun şekilde iletmelerine yardımcı olarak duygu düzenlemesini desteklemektedir (Paivio ve Laurent, 2001).

***DOT-T Temel Müdahale Stratejileri***

DOT duygu değişim sürecinde yer alan temel ilkeler aşağıdaki gibi ele alınabilir (Greenberg, 2010a):

- Duygu dışavurum ilkesinin temeli birincil duygulara odaklanmaktır.
- Duygu düzenleme ilkesinde; duyguyu anlama, kabul etme, değiştirme ve ona mesafe koyma gibi beceriler önemlidir.
- Duygusal yansıtma ilkesi, danışana yeni bir bakış açısı kazandırıp onların duygusal tepkilerinin arkasında yatanları keşfetmelerine odaklanmaktadır.
- Duygunun dönüştürülmesi ilkesi, birincil işlevsel olmayan duyguların, işlevsel olan bir duyguyla değiştirilmesi sürecine odaklanmaktadır.
- Düzeltici duygusal deneyim ilkesinde, değiştirilen ya da dönüştürülen yeni duyguların yaşama aktarılması ve uyarlanmasına odaklanılmaktadır.

Duygu odaklı terapide (DOT), duygusal değişim ilkelerine odaklanılır. Duygu Odaklı Travma Modeli'nde (DOT-T) ise müdahale ilkeleri; empatik tepki, soru, yönerge verme gibi terapist müdahalelerinden oluşmaktadır. DOT-T sürecinde en sık tercih edilen müdahale stratejileri şu şekildedir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010):

- Danışanın dikkatini basit yansıtmalar ("*Bu çok acı verici olmalı*") veya sorular (*"İçeride neler oluyordu?"*) kullanarak içsel deneyime yönlendirmek,
- Danışanın deneyiminin ne anlama geldiğini terapiste ya da hayal edilen kişiye ifade etmesi için yönlendirmek ("*Ona senin için nasıl bir şey olduğunu söyle*"),
- Danışanın yaşadığı deneyime sahip çıkmasını ve ben dili kullanmasını teşvik etmek *("Bu duyguyu yaşadığını fark et"*),
- Danışanın uzak ya da yakın zamandaki epizodik anıları uyandırmasına yardımcı olmak (*"…… olduğun bir zamanı hatırlıyor musun?" veya "O zamana geri dönelim. ……. anı gözünüzde canlandırın"*)
- Danışanın duygu yoğunluğunu değiştirip düzenlemek, (Empati, doğrulama ve güvence yoluyla duygu yoğunluğunu azaltmak [*"Şimdi derin bir nefes al ve bu duygunun azaldığını fark et"*] veya çağrıştırıcı empati [*"Dikkatli olmak senin için önemli"*] ve direktifler [*"Bunu tekrar söyle"*] yoluyla duygu yoğunluğu arttırmak)
- Danışanın niyet, arzu, istek ve ihtiyaçlarını belirlemek (*"Çocukken ihtiyaç duyduğunuz şey..."*) veya (*"Artık …… katlanmak istemiyorsunuz..."*)
- Danışanın yaşadığı duygusal deneyimin anlamını sözlü olarak sembolize etmesini desteklemek, (*"Yani bunun en kötü yanı ..."*) veya (*"Bu konudaki en önem verdiğin şey ..."*)

Bunların yanında, danışanın travma öyküsünü keşfederken panik veya çözülme gibi şiddetli duygu düzenleme sorunları yaşaması halinde; nefes ve gevşeme egzersizi ile şimdi ve burada gibi yaygın olarak kullanılan kaygı yönetimi stratejileri de kullanılabilmektedir.

### *Duygu Odaklı Travma Modeli (DOT-T) Süreci*

DOT-T doğrusal bir model değildir. Belirli süreçler terapi sürecinin belirli aşamalarında baskındır. Danışanlar, tek bir oturumda çeşitli aşamalarda bulunabilirler ve bu aşamalar süre açısından farklılık gösterebilir.

1. *Aşama: İşbirliği ve Güven Oluşturmak.* Bu modelde ilk üç oturum yalnızca danışanla terapist arasında güvenli bir ilişki geliştirmeye, terapi sürecinin

amaçlarını belirlemeye ve bu amaçlara nasıl ulaşılacağı konusunda iş birliği yapmaya ayrılmıştır. Güven ilişkisi kurulurken terapistin empatik tepkileri kullanması son derece önemlidir. Danışanın bağlanma yaralanmalarını çözmek terapi sürecinin birincil görevidir ve bu görevi başarmak için en sık kullanılan prosedür *hayali yüzleştirme* prosedürüdür *(Imaginariy Confrontation-procedure)*. Oturumlarda yapılan ilk hayali yüzleştirme sırasında danışan ve terapist arasında kurulan bağ, danışanın duygularını düzenleme ve travma yaşantısını anlamlandırması açısından kritik rol oynar. Terapist süreç boyunca danışana güven verir ve destek sağlar (Paivio ve Pascual-Leone, 2010).

2. *Aşama: Korku ve Utancı Azaltma.* DOT-T'nin ikinci aşaması, danışanın bağlanma yaralarını çözmesinin önündeki bir engel olan benlikle ilgili süreçleri azaltmaya odaklanır. Bu aşamada özellikle duygusal deneyimden korkma ve kaçınma, kendini suçlama ve kendi duyguları konusunda net olamama belirgin olarak gözlemlenir. Müdahaleler arasında çift sandalye tekniği, canlandırma ve empatik keşif kullanılır. Müdahalelerin amacı danışanın benliğini güçlendirici ve destekleyici sağlıklı kaynaklara erişmektir.

3. *Aşama: Travma ve Bağlanma Yaralarının Çözümlenmesi.* Bu aşamada diğerleriyle yaşanan travmatik sorunların çözümü ile uyumlu öfke ve üzüntüye ulaşmaya odaklanılır. Özellikle uyumlu duygulara ulaşmak bağlanma yaralarını çözmek için katalizör görevi görmektedir. Bu aşamadaki müdahaleler, danışanı travmanın kendi üzerindeki etkisini olabildiğince net ve gerçek olarak ifade etmeye teşvik eder. En çok kullanılan teknikler arasında canlandırma yer alır. Bu sayede danışan bağlanma yarası yaşadığı diğer kişilerle farklı bir bakış açısı kazanmaya çalışır. Örneğin, ebeveynlerinden birinin veya her ikisinin de mağdur olduğunu veya sınırlı kaynaklara sahip olduğunu anlamak, bağlanma ilişkilerini iyileştirmede özellikle önemli olabilir.

4. *Aşama: Sonlandırma.* DOT-T'nin son aşamasıdır. Danışanın terapideki deneyimlerinin bütünleştirilmesine ve terapi sürecinin sonlandırmasına odaklanılır. Danışanlardan bu aşamada sandalye tekniğindeki ilk diyalogla mevcut deneyimlerini karşılaştırması istenir. Örneğin, danışan kendini mağdur ve yetersiz hissetmekten kendini güçlü hissetmeye geçebilir. Ayrıca bu aşamada danışanın terapi sürecindeki zorluklarına, başarılarına ve destek kaynaklarına odaklanması sağlanır. Bu aşama, terapist ve danışan arasında karşılıklı geribildirim verilmesini içerir. Danışanın geleceğe yönelik planları ve hedefleri çalışılır, terapist de tüm bunları destekler.

***Duygu Odaklı Travma Modelinde Travmaya İlişkin Kullanılan Spesifik Müdahaleler***

DOT-T modelinde, terapötik müdahaleler net bir şekilde tanımlansa da terapi sürecinde bu müdahale protokollerine sıkı sıkıya bağlı kalma zorunluluğu yoktur. Terapist bu müdahaleleri danışanın terapi sürecindeki ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde kullanabilmektedir. Terapist olarak DOT-T modelinin müdahale ve ilkelerine hakim olmak ve bir bütün olarak terapi sürecinin amaçlarına odaklanmak değişimin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır (Paivio ve Pascual-Leone, 2010). Aşağıda terapi sürecinde kullanılan başlıca müdahalelerden bazıları özetlenmiştir:

- ✓ *Empatik Tepki Verme:* Genel DOT'un birincil müdahalesidir. Tek başına ya da diğer tüm müdahalelerle birlikte kullanılabilir. Paivio ve Laurent (2001), DOT-T modelinde terapötik ilişkiyi geliştirmek, kaçınmayı ve kendini suçlamayı azaltmak ve bunları araştırmak için kullanılan empatik tepkilerin; yönlendirmek, yorumlamak ve öğretmekten farklı olduğunu vurgulamaktadırlar. Empatik tepki verme, danışanın terapi süreci boyunca kontrolünü en üst düzeye çıkarır ve böylece danışanın güvenlik ve kontrol duygusunu arttırır. Terapistin empatik tepki vermesinin, danışanın duygusal öz kontrolüne ve travma materyalini yeniden işlemesine katkıda bulunan birbiriyle ilişkili üç işlevi vardır. Bu işlevler; danışanın duygusal deneyimine ilişkin farkındalığının arttırılması, bu deneyimlerini değiştirmesi ve duygularını uygun ifade edebilmesi şeklindedir.
- ✓ *Hayali Yüzleştirme Protokolü:* Bu protokol travma ve bağlanma yaralarını çözmek için kullanılan birincil araçtır. Terapist aynı zamanda danışanın deneyimlerini an be an takip etmek ile süreci yönlendirmek arasında bir denge kurar (Paivio ve Pascual-Leone, 2010). Terapi sürecinde mümkün olduğunca erken kullanılır. Terapötik ilişkide güvenlik ve güven sağlandıktan sonra ortalama olarak dördüncü seans sırasında uygulanır. Bu protokoldeki terapist müdahaleleri şu şekilde tanımlanmıştır:
    - ✓ Hayali öteki ile psikolojik teması teşvik etmek,
    - ✓ Anıları uyandırmak,
    - ✓ Duyguları keşfetmek ve danışanların duygusal deneyimlemelerinin önündeki engelleri aşmalarına yardımcı olmak,
    - ✓ Duyguları birbirinden ayırt etmek,
    - ✓ Karşılanmayan ihtiyaçların ifade edilmesini ve bu ihtiyaçların (korunma, sevgi, adalet vb.) sahiplenilmesini teşvik etmek.
    - ✓ Değişen benlik algılarını keşfetmek.

- ✓ *Travma Öyküsünün Empatik Keşfi:* Hayali yüzleşmeyi kullanmaya alternatif bir müdahaledir. Özellikle amaçlanan hayali göreve katılmak istemeyen veya yapamayan danışanlar için daha az stresli bir prosedür olarak geliştirilen empatik keşif müdahalesidir. Travma öyküsünün empatik olarak araştırılması, çözümleme ve müdahale ilkeleri açısından yukarıda açıklanan hayali yüzleşme ile aynıdır. Bununla birlikte, danışanın duygu ve ihtiyaçlarına empatik yanıt vermek; benlik, diğerleri ve travmatik olaylarla ilgili yeni anlamlar keşfetmek ve inşa etmek için kullanılan birincil terapist müdahalesidir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010).
- ✓ Çift Sandalye Tekniği: Çift sandalyeli canlandırmalar, benliğin iki kısmı arasında gerçekleşen bir diyalog içerir. Buna örnek olarak, kendini eleştiren ve aşağılanmış hisseden benlikler arasında bir diyalog oluşturmak verilebilir. Hayali diyaloglara girmeye isteksiz veya dirençli danışanlarla çalışırken terapistin danışanı zorlamaması, danışanın o anki duygu ve ihtiyaçlarına empatik yanıt vermesi, güveni ve danışanın güvenliğini desteklemesi çok önemlidir. Çünkü DOT-T'de önemli olan teknikler değil, kullanılan müdahale ilkeleridir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010).

***Duygu Odaklı Travma Modeline İlişkin Araştırmalar***

Duygu Odaklı Travma Modeli'nin, farklı türde çocuk istismarı travması (duygusal, fiziksel, cinsel) ve kompleks travma ile çalışan kanıta dayalı şekilde oluşturulmuş etkili bir bireysel terapi olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Paivio ve Nieuwenhuis, 2001; Paivio, Jarry, Chagigiorgis, Hall ve Ralston, 2010; Khayyat-Abuaita, 2016; Khayyat-Abuaita, Paivio, Pascual-Leone, Harrington, 2019). Bu konuda, cinsel istismar geçmişi olan kadınlara yönelik grup çalışmaları (örn., Morgan ve Cummings, 1999; Saxe ve Johnson, 1999) bulunmaktadır.

Çocukluk döneminde istismara uğrayan yetişkinlerle DOT yaklaşımının etkisini inceleyen araştırmaya 32 yetişkin katılmış ve 20 haftalık bireysel psikoterapi uygulanmıştır. Uygulanan bu terapi, duygu teorisi ve yaşantısal terapi üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda, danışanların üzüntü ve sıkıntılarının azaldığı ve bu etkinin dokuz ay boyunca kalıcı olduğu bulunmuştur (Paivio ve Nieuwenhuis, 2001). Başka bir çalışma, benzer şekilde çocukluğunda cinsel istismara maruz kalan kişilerle ve partnerleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen tematik analizler sonucunda, DOT müdahalesinin katılımcıların ilişki doyumlarını anlamlı biçimde yükselttiği, travmatik belirtilerini ise azalttığı bulunmuştur. Özellikle duygusal ve bilişsel boyutta yaşanan travmatik belirtilerin azaltılmasında DOT müdahalesinin etkisi vurgulanmaktadır (MacIntosh ve Johnson, 2008).

DOT-T modeline ilişkin yapılan araştırmalar arasında tekniklerin ve terapistin becerilerinin etkiliği, terapi sürecine etkisinin de araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Hall, 2007; Chagigiorgis, 2009; Paivio, Jarry, Chagigiorgis, Hall ve Ralston, 2010; Mundorf, 2013; Nussbaum, 2014; Bryntwick, 2016) . Hayali yüzleştirme protokolü ve empatik tepki verme tekniğinin yer aldığı, terapist ilişkisinin ve terapistin becerilerinin etkisinin araştırıldığı bir araştırmada cinsel istismarla çalışılmıştır. Çalışma sonucunda her iki tekniğin de etkili olduğu, terapideki değişim sürecine pozitif katkı sağladığı, aralarında bir fark olmadığı bulunmuştur. Etkili terapist becerilerinin de danışanın terapi sürecindeki değişimine olumlu yönde etki ettiği vurgulanmaktadır (Hall, 2007). Bir başka çalışmada yine benzer şekilde hayali yüzleştirme protokolü ile empatik tepki verme stratejileri karşılaştırılmış ve bazı farklar bulunmuştur. Hayali yüzleştirme protokolü çalışılırken terapist ile danışan arasındaki ilişki ve teknik sadece istismarın etkilerinin azalmasında rol oynarken empatik tepki verme stratejilerinin danışanın değişiminin birçok boyutuna katkı sağlamıştır (Chagigiorgis, 2009). Benzer örneklemle gerçekleştirilen hayali yüzleştirme protokolü ve empatik tepki stratejileri temel alınan başka bir araştırma sonucunda sekiz ölçüm alınmış ve bu ölçümlerde değişimin en çok hayali yüzleştirme protokolünün olduğu oturumlarda gerçekleştiği bulunmuştur (Paivio, Jarry, Chagigiorgis, Hall ve Ralston, 2010). Son olarak postravmatik stres bozukluğu tepkileri ile çalışılan bir araştırmada gazilerle çalışılmıştır. Bu çalışmada duygu odaklı terapi sonucunda gazilerde intihar düşüncelerinin ve hayalkırıklığı duygusunun azaldığı bulunmuştur (Mikaeili, Molavi, Einy, Tagavy, 2017).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada DOT-T modelinin ilkelerine, aşamalarına, alanyazında daha önce yapılan çalışmalara yer verilmekle birlikte bu modelin güçlü yanlarının ve sınırlılıklarının tartışılması amaçlanmıştır. Bu sayede hem yapılacak yeni çalışmalara kaynak sağlayacağı hem de alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu bölümde DOT-T'nin güçlü ve sınırlı yanları üzerinde durularak öneriler sunulmuştur.

Bu güçlü yanlardan ilki, danışanın sağlıklı ve uyumlu kaynaklarına odaklanmasıdır. DOT-T, korku ve utanç gibi uyumsuz duygularla çalışmaya odaklansa da danışanın güçlü yanlarını ve esnekliğini açıkça vurgular. Sağlıklı kaynaklara yapılan bu vurgu, psikolojik dayanıklılık (Harvey ve diğerleri, 2003) ve travma sonrası büyüme (Tedeschi ve diğerleri, 1998) kavramlarına alanyazında ilgi gösterilmesiyle tutarlıdır. Bu amaçla, bireylerin psikolojik dayanıklılık kapasitelerini iyileşme sürecinin başlarında belirlemek ve bunları iyileşmeyi desteklemek için kullanmak önemlidir.

Bu yaklaşımın bir diğer güçlü yanı, terapistin empatik tepkisidir. Tüm etkili terapi süreçleri, terapistin danışanın duygu ve ihtiyaçlarına karşı empatik uyumuna

dayanır ve tedavi hedeflerinin temelini oluşturur. Bununla birlikte, deneyimsel yaklaşımlar, yalnızca uyumlamaya değil, aynı zamanda gelişmiş empatik tepkilere de özel bir önem vermiştir (Bohart ve Greenberg, 1997; Elliott ve diğerleri, 2004). Danışanın duygu ve ihtiyaçlarına empatik yanıt verme, terapi süreci boyunca kullanılan birincil müdahaledir. Buna göre, Gross (1999) tarafından tanımlanan doğru empatik tepkiler, danışanların duygu düzenleme kapasitelerini geliştirebilir. Danışanların tüm duygulara ve ilişkili anlamlara erişmesine, tanımlamasına ve doğru bir şekilde ayırt etmesine, duygu yoğunluğunu fark etmesine yardımcı olur.

DOT-T modelinin en güçlü yanlarından birisi de danışanın güvenlik ve güven ilişkisi doğrultusunda desteklenmesidir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010). Travma çalışmasında, deneyimsel belleğe erişen ve yoğun duyguların işlenmesini destekleyen teknikler de gereklidir. Duyguyu işlemek, somatik ve duyusal aktivasyonu içeren müdahaleleri gerektirir. Duygu Odaklı Terapi Modeli de empati, deneyimsel odaklanma ve Gestalt terapiden türetilen prosedürler ile duyguları keşfetme, bütünleştirme ve değişim için uygun hale getiren canlandırmaları içerir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010). Bir araştırmada, hayali yüzleştirme tekniğinin kullanıldığı ya da kullanılmadığı DOT-T modelinin etki büyüklüğünün geniş olduğu ve bu etkilerin bir yıl süreyle kalıcı olduğu bulunmuştur. Travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, anksiyete, kişilerarası problemler, cinsel istismar gibi konuların yer aldığı 10 araştırmada terapinin etkililiğine ilişkin standart sapma değeri 1.3 olarak bulunmuştur. Amerikan Psikoloji Derneği'nin etkili bir terapi süreci için önerdiği değer 0.8 olarak belirtilmektedir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010).

Tüm bu güçlü yanların yanı sıra DOT-T modelinin bazı sınırlı yanları da vardır. Bu sınırlı yanlarından biri olarak kısa süreli devam edebilecek, terapi sürecine birkaç seanstan fazla gelemeyecek, kendisine ya da çevresindekilere zarar verme eğilimi olan danışanlar için uygun görülmemesidir. Böyle durumlarda DOT-T modeli ve travma ile çalışan bilişsel, davranışçı, sanatla terapi modelleri eklektik olarak kullanılabilmektedir (Paivio ve Pascual-Leone, 2010).

DOT-T modelinin sınırlı yanlarından birisi de travma, istismar gibi konular kapsamında daha uzun süre ve sistemli çalışıyor olmasıdır. Gerçekleştirilen çalışmalarda, danışanların duygu düzenleme ve gözlemleme süresinin olması gerekenden kısa olması, duygularla çalışmanın daha içsel süreçleri barındırması gibi nedenlerle sürecin uzunluğunun yetersiz olduğu düşünülmektedir. Nitekim farklı araştırmalarda (Wnuk, Greenberg ve Dolhanty, 2014; Ivanova, 2013) DOT-T'nin etkililiğine ilişkin bulgular incelenmiş ve oturum sayısının 16 ya da daha fazla olması önerilmiştir. Oturum sayısının fazla olması da özellikle grup terapisi çalışmalarında nicel analizler için üye sayısının yeterli olmamasına sebep olmaktadır.

Araştırmalarda belirtilen sınırlılıklardan bir diğeri de duyguların, duygu düzenlemenin ölçülmesinin zor oluşudur. Araştırmalarda ölçme araçları kullanılsa da duygu düzenlemenin sadece nicel ölçme araçlarıyla ölçülmesinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Robinson, McCague ve Whissell, 2014).

Sonuç olarak travma ile çalışan tüm terapi yaklaşımları gibi DOT-T modelinin de travma ile çalışırken hem güçlü hem de sınırlı yanları bulunmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda sunulan önerilerin hem uygulama alanındaki uzmanlara hem de araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- ✓ Türkiye'de DOT-T modeline ilişkin daha önce yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm etkili terapilerde olduğu gibi etki alanını genişletmek, uygulanan teknik ve müdahalelerin kalıcılığını test etmek, modelin etkililiğini tespit edebilmek amacıyla hem uygulama alanında çalışmalara hem de bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- ✓ DOT-T'nin deneysel ve betimsel araştırmalarla da desteklenmesi, özellikle bu araştırmalarda kalıcılık testlerine yer verilip takip çalışmalarının yapılması terapi sürecinin etkililiğine dair kanıtları arttırmaktadır.
- ✓ DOT-T modelinin istismar, doğal afet, kaza, boşanma vb gibi farklı travma türleri ile de çalışılmasının müdahale programlarının yaygınlaştırılmasına, uygulama alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- ✓ DOT-T modeli ile çalışırken kültüre duyarlı olma özelliğinin de önemsenmesi beklenmektedir.
- ✓ Ayrıca bu modelde duyguların fiziksel kaynağının olduğu, her duygunun hem danışanın yaşantısında hem de terapide önemli bir işlevi olduğu bilinmektedir. Bu sebeple nörobilim çalışmalarıyla da desteklenmesi ve bunun terapide işlevsel bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- ✓ Bu modelde vurgulanan empatik tepki verme, güven, terapist-danışan ilişkisi gibi terapistin güçlü özelliklerinin terapideki etkisine ve bunun kanıtlarına ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- ✓ Bu modelde belirtilen ve etkililiği kanıtlanan hayali yüzleştirme protokolü ile ilgili deneysel ve karşılaştırmalı bilimsel çalışmalar travma ile çalışırken terapi sürecinde kolaylaştırıcı rol oynayacaktır.

Sonuç olarak yapılan bu derleme çalışmasının, travma modelinin tanıtılması ve gözden geçirilmesi anlamında özellikle travma alanında çalışan uzmanlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, uygulama alanındaki çalışmaların araştırmacılar tarafından incelenerek ve bilimsel çalışmalar ışığında tartışılarak var olan modelin geliştirilmesi, kültüre ve çalışılan alana özgü yapılandırılması alanyazına da önemli bir katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. Basım.) (s.265-266). Washington, DC: American Psychiatric Association. https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm.

Asıcı, E. (2019). Travma psikolojik danışmanlığı müdahale ve yaklaşımları. F. Savi Çakar (Ed.), *Travma psikolojik danışmanlığı* (1. Baskı) içinde (56-104). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, R. (2016). *Travmaya maruz kalmış kişilerde travmatik stres belirtileri ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi: Diyarbakır sur örneklemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Baskin, T. W. and Slaten, C. D. (2014). Contextual School Counseling Approach. *The Counseling Psychologist, 42* (1), 73–96. https://doi.org/10.1177/0011000012473664

Baykara, S. (2019*). İnsan eliyle oluşturulmuş ruhsal travma mağdurlarında psikanalitik psikoterapinin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bohart, A. and Greenberg, L.S. (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy.* Washington, DC: American Psychological Association.

Bryntwick, E.G. (2016). *An examination of the interrelation of narrative and emotion process in emotion-focused therapy for trauma.* York University, Toronto.

Can, İ. Ö., UYanıker, Z. D., Ulaş, H., Karabağ, G., Cimilli, C. ve Salaçin, S. (2013). Travma mağdurlarında ruhsal travma bulguları. *Nöropsikiyatri Arşivi, 50* (3), 230-236. Doi: 10.4274/npa.y6242

Canbulat, N. (2021). Okullarda kriz durumlarında ruh sağlığı hizmeti. Uçar, S.(Ed.) *Okullarda ruh sağlığı* içinde (261-290). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Chagigiorgis, H. (2009).”The *contributions of emotional engagement with trauma material to outcome in two versions of emotion focused trauma therapy (EFTT).* Electronic Theses and Dissertations. University of Windsor. https://scholar.uwindsor.ca/etd/480

Cook, J. M. and Simiola, V. (2017). Trauma and PTSD in older adults: Prevalence, course, concomitants and clinical considerations. *Current Opinion in Psychology, 14*, 1-4. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.08.003

Courtois, C. A. and Ford, J. D. (2015). *Treatment of complex trauma*. New York, Ny: Guildford Press.

Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin, 115* (1), 74-101. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Çamaş, G. and Anayurt, A. (2022). Travma mağdurlarına yönelik grup müdahaleleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14*(2):143-151. https://doi: 10.18863/pgy.939012

Çelik, H. ve Aydoğdu, B. N. (2018). Duygu odaklı terapi: Psikoterapide yeni bir yaklaşım. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *5* (2), 50-68. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.439247

Çitil-Akyol, C. (2021). *Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) yaklaşımının çocuklarda çevrimiçi kullanımı: Vaka çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: G. P.Putnam.

Deyoung, M. ve Corbin, B.A. (1994). Helping early adolescents tell: A guided exercise for traumafocused sexual abuse treatment groups*, Child Welfare, 73* (2), 141-154. https://psycnet.apa.org/record/1994-30651-001

Elliott, R. and Greeenberg, L. S. (2007). The essence of process- experiential emotion focused theraphy. *American Journal of Psychotheraphy: 61* (3), 241-254. https://psychotherapy.psychiatryonline.org/

Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N. and Greenberg, L. S. (2004). Learning emotion-focused therapy: The process-experiential approach to change. AmericanPsychologicalAssociation. https://doi.org/10.1037/10725-000

Erskine, R. G. (1998). Attunement and involvement: Therapeutic responses to relational needs. *International Journal of Psychotherapy*, *3* (3), 235-244. Doi: 10.4324/9780429479519-3

Erskine, R. G., Moursund, J. P. and Trautmann, R. L. (1999). *Beyond empathy: A therapy of contact-in-relationship.* Philadelphia: Brunner/Mazel.

Finn, C. A. (2003). Helping student cope with loss: Incorporating art into group counseling. The Journal for Specialists in Group Work , *28* (2), 155-165. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/714860157

Foa, E. B., Keane, T. M. and Friedman, M. J. (Eds.). (2000). Effective treatments for PTSD: Practice guidelines from the International Society for Traumatic Stress Studies. The Guilford Press.

Foa, E. B., Rothbaum, B. O., Riggs, D. S. and Murdock, T. B. (1991). Treatment of posttraumatic stress disorder in rape victims: A comparison between cognitive-behavioral procedures and counseling. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 715-723. https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.5.715

Foa, E. B., Steketee, G. and Rothbaum, B. O. (1989). Behavioral/cognitive conceptualizations of post-traumatic stress disorder. Behavior Therapy, 20 (2), 155–176. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0005-7894(89)80067-X

Gavas-Aslan, A. (2019). Duygu Odaklı Terapi: Duyguların Dili ve Sinematerapi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, *3*(5), 1-16.

Genç, E., Turhan, Z. ve Tanhan, A. (2021). Koronavirus salgın sürecinde ve afet dönemlerinde psikolojik destek hizmeti: aile-odaklı psikolojik müdahale programı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 8* (4), 203-222. https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/65626/996981

Gendlin, E. T. (1997). *Experiencing and the creation of meaning: A philosophical and psychological approach to the subjective*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Gizir, C. A. (2006). Bir kayıp sonrasında zorluklar yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik bir yas danışmanlığı modeli. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2* (2), 195-213. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17389/181741

Greenberg, L. (2014). The therapeutic relationship in emotion-focused therapy. *Psychotherapy*, *51* (3), 350-357. http://dx.doi.org/10.1037/a0037336

Greenberg, L. S. and Paivio, S. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. New York: Guildford Press

Greenberg, L. S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 11,* 3–16. https://doi.org/10.1002/cpp.388

Greenberg, L. S. (2010a). Emotion-focused therapy: A clinical synthesis. *The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*, *8* (1), 32-42. https://doi.org/10.1176/foc.8.1.foc32

Greenberg, L. S. (2012). Emotion-focused therapy (1. Baskı) (Kızıltaş, S., Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi, 2011).

Greenberg, L. S. (2016). *Emotion-focused therapy: Theories of psychotherapy series*. (Revised Edition) Washington, DC: American Psychological Association.

Greenberg, L. S. ve Goldman, R. (2009). *Duygu odaklı terapide vaka formülayonu* (G. M. Bağcı, Çev.). İçinde T., D. Eels (Ed.). Psikoterapi vaka formülasyonu el kitabı s: 507-550. İstanbul: Litera Yayıncılık.

Greenberg, L. S. and Watson, J. C. (2006). *Emotion-focused therapy for depression*, Washington: American Psychological Association Press.

Greenberg, L. S. (2010b). Emotion-focused therapy: An overview. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*: 3-12. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21453/229828

Greenman, P. S. and Johnson, S. M. (2012). United we stand: Emotionally focused therapy for couples in the treatment of posttraumatic stress disorder. *Journal of Clinical Psychology: In Session, 68* (5), 561–569. https://doi:10.1002/jclp.21853

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*, 551-573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Hall, I. E. (2007). *Therapist relationship and technical skills in two versions of Emotion Focused Trauma Therapy* (Electronic Theses and Dissertations). University of Windsor. https://scholar.uwindsor.ca/etd/4707

Halamová, J. and Kanovský, M. (2019). Emotion-focused training for emotion coaching–an intervention to reduce self-criticism. *Human Affairs, 29* (1), 20-31. https://doi.org/10.1515/humaff-2019-0003

Harvey, M. R., Liang, B., Harney, P. A., Koenen, K., Tummala-Narra, P. and Lebowitz, L. (2003). A multidimensional approach to the assessment of trauma impact, recovery and resiliency: Initial psychometric findings. Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 6 (2), 87–109. https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J146v06n02_05

Herbert, c. (2018). Travma Sonrası Psikolojik Tepkileri Anlamak. (4.baskı). (N. Azizlerli ve R. Güneş, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.

Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. NewYork: BasicBooks.

Ivanova, I. (2013). *The "how" of change ın emotion-focused group therapy for eating disorders.* Department of Applied Psychology and Human Development, University of Toronto.

Karancı, A. N., Işıklı, S. ve Aker, A.T. (2009). *Yetişkinlerde travmatik olay yaşama yaygınlığı, travma sonrası stres bozukluğu ve travma sonrası gelişimin değerlendirilmesi*. TUBİTAK SOBAG Projesi.

Khayyat-Abuaita, U. (2016). *Changes in quality of emotional processing in trauma narratives as a predictor of outcome in emotion focused therapy for complex trauma.* Dissertation Submitted to the Faculty of Graduate Studies University of Windsor Windsor, Ontario, Canada.

Khayyat-Abuaita, U., Paivio, S., PascuaL Leone, A. and Harrington, S. (2019). Emotional processing of trauma narratives is a predictor of outcome in emotion-fo-

cused therapy for complex trauma. *Psychotherapy Research, 56 (*4), 526-536. https://doi.org10.1037/pst0000238.

Leek Openshaw, L. (2011). School-based support groups for traumatized students. *School Psychology International*, *32* (2), 163-178. https://doi.org/10.1177/0143034311400830

Leone, A. P., Bierman, R., Arnold, R. and Stasiak, E. (2011). Emotion-focused therapy for incarcerated offenders of intimate partner violence: A 3-year outcome using a new whole-sample matching method. *Psychotherapy Research, 21* (3), 331-347. https://doi.org/10.1080/10503307.2011.572092

Macintosh, H. B. and Johnson, S. (2008). Emotionally focused therapy for couples and childhood sexual abuse survivors. *Journal of Marital and Family Therapy, 34* (3), 298–315. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2008.00074.x

Marott, S. (2003). Unflinching empathy: Counselors and tortured refugees. *Journal of Counseling and Development*, *81*, 111-114. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00232.x

Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications: 3–31. New York: Basic Books

Mikaeili, N., Molavi, P., Einy, S. and Tagavy, R. (2017). Effectiveness of emotion-focused therapy on emotional dysregulation, hopelessness and suicidal ıdeation in post-traumatic stress disorder veterans. *Iranian Journal of War & Public Health, 9* (3), 111-117. https://doi.org/10.18869/acadpub.ijwjph.9.3.111

Mlotek, A. E. and Paivio, S. C. (2017). Emotion-focused therapy for complex trauma. *Person-Centered ve Experiential Psychotherapies, 16 (*3), 198-214. https://doi.org/10.1080/14779757.2017.1330704

Morgan, T. and Cummings, A.L. (1999). Change experienced during group therapy by female survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 67, 28-36. https://doi.org/10.1037/0022-006X.67.1.28

Mundorf, E. S. H. (2013). Childhood abuse survivors' experience of self over the course of emotion focused therapy for trauma: A qualitative analysis. Electronic Theses and Dissertations, University of Windsor. https://scholar.uwindsor.ca/etd/4949

Nussbaum, S. H. (2014). Emotional processing in self-narratives as a predictor of outcome in emotion focused therapy for child abuse trauma (EFTT). Electronic Theses and Dissertations, University of Windsor. https://scholar.uwindsor.ca/etd/5183

Oflaz, F. (2008). Felaketlerin psikolojik etkileri ve hemşirelik uygulaması. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12*(3), 70-76.

Özakkaş, T. (2018). *Duygu odaklı bireysel terapi ders notları.* İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.

Öztan-Ulusoy, Y. ve Cihangül, N. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Danışmanların Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1 (*1), 195-231.

Paivio, S. C. and Laurent, C. (2001). Empathy and emotion regulation: Reprocessing memories of childhood abuse. *Journal of Clinical Psychology*, *57*, 213–226. https://doi.org/10.1002/1097-4679

Paivio, S. C. and Nieuwenhuis, J. A. (2001). Efficacy of emotion focused therapy for adult survivors of child abuse: A preliminary study. *Journal of Traumatic Stress*, *14,* 115–133. https://doi.org/10.1023/A:1007891716593

Paivio, S. C. and Pascual-Leone, A. (2010). Emotion-focused therapy for complex trauma: An integrative approach. American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/12077-000

Paivio, S. C., Jarry, J. L., Chagigiorgis, H., Hall, I. and Ralston, M. (2010). Efficacy of two versions of emotion-focused therapy for resolving child abuse trauma. *Psychotherapy Research, 20* (3), 353-366. https://doi.org/10.1080/10503300903505274

Pos, A. E. and Greenberg, L.S. (2007). Emotion-focused therapy: The transforming power of affect. *J Contemporary Psychotherapy*, *37*(1), 25-31. DOI: 10.1007/s10879-006-9031-z

Prochaska, J. O, and Norcross, J. C. (2010) *Systems of Psychotherapy A Transtheoretical Analysis*, 7nd ed. USA, Brooks/Cole.

Robinson, A. L., Mccague, E.A. and Whissell, C. (2014). "That chair work thing was great": A pilot study of group-bases emotion-focused therapy for anxiety and depression. *Person-Centered Experiential Psychotherapies*, *16*(28), 37-41. https://doi.org10.1080/14779757.2014.910131

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Santor, D. A. (2003). Review of Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings [Review of the book Emotion-Focused therapy: Coaching clients to work through their feelings, by L. S. Greenberg]. Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 44 (1), 76–77. https://doi.org/10.1037/h0088062

Sarıçam, H. (2019). Travmayla başa çıkma, koruyucu faktörler ve müdahale yöntemleri. F. Savi Çakar (Ed.), *Travma psikolojik danışmanlığı* (1. Baskı) içinde (133-170). Ankara: Pegem Akademi.

Sarp, N. ve Tosun, A. (2011). Duygu ve otobiyografik bellek. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *3*(3).446-465. https://doi.org/10.5455/cap.20110320

Saxe, B. J. and Johnson, S.M. (1999). An empirical investigation of group treatment for a clinical population of adult female incest survivors. *Journal of Child Sexual Abuse*, *8* (1), 67-88. https://doi.org/10.1300/J070v08n01_05

Sayıl, I., Canat, S., Akdur, R., Kılıç, E., ve Uslu, R. (2001). Depremzede ailelere yönelik koruyucu müdahale çalışması. *Kriz Dergisi, 9*(1), 1-12. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000162

Solomon, M. F. and Siegel, D. J. (Eds.). (2003). *Healing trauma: Attachment, mind, body, and brain.* New York: W.W. Norton.

Sun, S. (2016). Emotion Focused Therapy and its Clinical Application. In 2016 5th International Conference on Social Science, Education and Humanities Research (SSEHR 2016) (pp. 1466-1472). Atlantis Press.

Sungur, M. Z. (1993). Davranış Tedavileri. *Psikiyatri Bülteni, 2*(3), 109-15.

Taytaş, M. (2022). Psikolojik Danışmanların Travmaya Müdahale Becerisi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 8(*15), 210-231.

Tedeschi, R. G., Park, C. L., and Calhoun, L. G. (1998). Posttraumatic Growth: Future Directions. IN R. G. Tedeschi, C. L. Park, and L. G. Calhoun (Eds.), Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis (pp. 215-238). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Topses, G. (2012). Rehberlik ve psikolojik danışma kuramlarının felsefi temelleri. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, *18* (70), 93-105. https://dergipark.org.tr/tr/pub/fe/issue/26035/274206

Watson, J. C., Goldman, R. N. and Greenberg, L. S. (2011). Contrasting two clients in emotion-focused therapy for depression 1: The case of "Tom,"" Trapped in the Tunnel". *Pragmatic Case Studies Psychotherapy, 7(2)*, 268-304. https://doi.org/10.14713/pcsp.v7i2.1091

Watson, J. J. (2010). Case formulation in eft, *Journal of Psychotherapy Integration: 20* (1), 89-100. https://www.apa.org/pubs/journals/int.

Yeşilyaprak, B. (2016). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

# MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
# YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim**; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

## 1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

## 2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

## 3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

### 3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

### 3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

### 3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

### 3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

### 3.5. Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

## 4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun "Yazım Kılavuzu"nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

## 5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

### 5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

### 5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

### 5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

### 5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

### 5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

**5.5.1. Ana Metin:** Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

**5.5.2. Ana Başlıklar:** Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

**5.5.3. Ara Başlıklar:** Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

**5.5.4. Alt Başlıklar:** Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

**5.5.5. Şekiller:** Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

**5.5.6. Tablolar:** Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

**5.5.7. Resimler:** Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

**5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme:** Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

**a.** Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayraç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre…

**b.** Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

**c.** Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

**ç.** Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)…

**d.** Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

**e.** Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

### 5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

### 5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

### 5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, *süreli yayının adı* (italik, kısaltılmamalı), *cilt numarası* (italik), (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 48* (224), 59 - 73. https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

### 5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik),* sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir (örneğin "[Konferans oturumu]," "[Bildiri sunumu]," "[Poster oturumu]," "[Sözlü bildiri]", "[Konferans sunum özeti]").

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

### 5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik),* yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

**Editörlü Kitap:**

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

**Editörlü Kitapta Bölüm:**

İngilizce editörlü kitaplarda "içinde" ifadesi yerine "in" kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter.* In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher

**5.7.4. Raporlar ve Tezler**

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

**5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler**

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (https://apastyle.apa.org adresinden yararlanabilirsiniz.)

## 6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

**İstenen Belgeler**

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

# PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

**The Journal of National Education**, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

## 1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

## 2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

## 3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

### 3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

### 3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

### 3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

### 3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

### 3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

**4. LANGUAGE of WRITING**

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

**5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE**

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

**5.1. Title**

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

**5.2. Article type**

It should be written in bold, all capital letters under the title.

**5.3. Author name(s) and addresses**

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

**5.4. Abstract**

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

**5.5. Article**

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

**5.5.1. Main Text:** The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

**5.5.2. Main titles:** These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

**5.5.3. Minor titles:** It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

**5.5.4. Subtitles:** All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

**5.5.5. Figures:** Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from "1", each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

**5.5.6. Tables:** Like figures, they should be numbered separately starting from "1" and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

**5.5.7. Images:** It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

**5.5.8. Citing References In The Text:** While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

**a.** For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

**b.** When citing references with two authors in the text, "and" should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

**c.** While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author's surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others "et al." statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

**ç.** When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only "citing" information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü's (1911) (as cited in Çelik, 1998)…

**d.** Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

**e.** Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

**5.6. Contributions**

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

**5.7. References**

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

**5.7.1. Periodicals**

Author names, date, title of the article, *name of the periodical* (italic, not abbreviated), *volume number* (italic), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., and Kaya, B. (2019). Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design. *Millî Eğitim, 48* (224), 59-73. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

**5.7.2. Presentations**

Author names, full date, *title of the paper* (*in italics*), name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg "[Conference session]," "[Paper presentation]," "[Poster session]," "[Oral presentation]", "[Conference presentation summary]").

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

**5.7.3. Books**

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic*), publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome.* Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

**Book with Editor:**

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

**Chapter in an Edited Book**

In English-edited books, "in" should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), In *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher.

**5.7.4. Reports and Theses:**

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

**5.7.5. Internet References**

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics*). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition)

**6. ARTICLE SUBMISSION**

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

**Required Documents**

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.

MİLLÎ EĞİTİM • Sayı 242

2024